

ΕΛΕΝΗ Γ. ΚΟΥΡΕΜΕΝΟΥ

**ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ ΣΤΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ « ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**

**ΘΕΜΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των
εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: ΕΥΗ ΠΑΠΑΛΟΗ

Περίληψη

Σήμερα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο, πως η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στην μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής στην παρακίνηση τους προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Διερευνώνται επίσης οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την σημασία που αποδίδουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την επαγγελματική τους μάθηση και ανάπτυξη. Διενεργήθηκε ποσοτική μελέτη με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, σε ένα δείγμα 170 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία του Ν. Μαγνησίας. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αποδίδουν μεγάλη σημασία στη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους ($MT=4.5$), στη συμμετοχή τους σε επιστημονικές εκδηλώσεις για σκοπούς μάθησης ($MT=4.3$) και στη μάθηση μέσω διαδικτύου ($MT=4.2$). Διαπιστώθηκε ακόμα, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιζητούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κυρίως μέσω της ενημέρωσης τους για διάφορα ζητήματα ($MT=3.14$) και της αναζήτησης ανατροφοδότησης ($MT=3.09$), και λιγότερο μέσω του αναστοχασμού και του πειραματισμού ($MT=2.92$) και μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους ($MT=2.58$). Ως προς το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν και αντιλαμβάνονταν ότι ο σχολικός διευθυντής τους παρακινεί προς την επαγγελματική ανάπτυξη, κυρίως μέσω της δημιουργίας και επικοινωνίας ενός οράματος μάθησης στο σχολείο ($MT=3.7$) και της παροχής έμπρακτης υποστήριξης ($MT=3.6$), καθώς και μέσω της διαχείρισης του προγράμματος μάθησης ($MT=3.6$). Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν κυρίως πως ο σχολικός διευθυντής αναγνωρίζει την προσπάθεια τους προς την επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης ($MT=4.0$) και ότι τους παρέχει χρήσιμη βοήθεια για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης ($MT=3.9$). Η διαμόρφωση ενός οράματος προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης από τον σχολικό διευθυντή, φαίνεται να έχει μεγάλη επιρροή στην σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο συσχετίστηκε θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους ($r=0.192$, $p=0.012$).

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη, παρακίνηση, σχολικός διευθυντής, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Abstract

Today it is increasingly recognized that teachers' continuous professional development is an important contributing factor to students learning and development. The purpose of this study is to study, through teachers' perceptions, the role that the school principal plays in motivating them towards professional development. Teachers' perceptions of the importance they attach to professional development and the extent to which they participate in activities that promote their professional learning and development are also explored. A quantitative study was conducted using a structured questionnaire on a sample of 170 secondary school teachers from schools in N. Magnesia. Teachers seemed to attach great importance to continuing education and training in their profession ($M = 4.5$), to their participation in scientific events for learning purposes ($M = 4.3$) and to online learning ($M = 4.2$). It was also found that the teachers of the sample seek their professional development mainly through information seeking on various issues ($MT = 3.14$) and searching for feedback ($MT = 3.09$), and less through reflection and experimentation ($MT = 2.92$) and through collaboration with colleagues ($MT = 2.58$). As for the central research question, the teachers recognized and realized that the school principal motivates them towards professional development, mainly through the creation and communication of a vision of learning at school ($MT = 3.7$) and through the provision of practical support ($MT = 3.6$), as well as through the management of the learning program ($MT = 3.6$). The teachers mainly realized that the school principal recognizes their effort towards the pursuit of their professional development ($MT = 4.0$) and that it provides them with useful help to work towards learning ($MT = 3.9$). The school principal's vision of promoting professional development seems to have a great influence on the importance that teachers attach to their professional development, as the degree to which the principal sets a clear vision for teacher learning in school was positively correlated with how important and necessary teachers consider continuous education and training in their profession ($r = 0.192$, $p = 0.012$).

Keywords: professional development, motivation, school principal, teachers, secondary education

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Κατάλογος Πινάκων.....	6
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1 ^ο : Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	11
2.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	11
2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	11
2.1.2. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης.....	12
2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	18
2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	18
2.2.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	20
2.2.3. Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	21
2.2.4. Ο ρόλος της επιμόρφωσης.....	23
2.2.5. Είδη και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.....	25
2.2.6. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	27
Κεφάλαιο 2ο: Παρακίνηση –θεωρητικό πλαίσιο.....	32
1.1. Η έννοια της παρακίνησης.....	32
1.1.1. Παρακίνηση - ορισμός.....	32
1.1.2. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα.....	34
1.1.3. Θεωρίες παρακίνησης.....	37
1.1.3.1. Θεωρίες περιεχομένου.....	38
1.1.3.2. Θεωρίες του πλαισίου της εργασίας.....	41
1.1.3.3. Θεωρίες προσανατολισμένες στις διαδικασίες.....	43
1.1.4. Παρακίνηση και ενδυνάμωση.....	45
1.2. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών.....	48
1.2.1. Ορισμός.....	48
1.2.2. Μοντέλα παρακίνησης στο χώρο της εκπαίδευσης.....	50
1.2.3. Η σημασία της παρακίνησης στο χώρο της εκπαίδευσης.....	54
1.2.4. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη παρακίνηση των εκπαιδευτικών.....	57

Κεφάλαιο 3 ^ο : Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Τρέχουσα κατάσταση.....	61
3.1. Οφέλη –δυσκολίες.....	61
3.2. Συναφείς έρευνες.....	64
Κεφάλαιο 4 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας.....	71
4.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	71
4.2. Μέθοδος έρευνας.....	71
4.3. Δείγμα έρευνας.....	72
4.4. Ερωτηματολόγιο.....	72
4.5. Διαδικασίες έρευνας.....	76
4.6. Ανάλυση δεδομένων.....	76
4.7. Έλεγχος αξιοπιστίας.....	77
Κεφάλαιο 5 ^ο : Αποτελέσματα έρευνας.....	79
5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	79
5.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη.....	80
5.3.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	88
5.4. Παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη.....	90
5.4.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.....	94
5.5. Συσχέτιση παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	95
Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	101
Βιβλιογραφία.....	118
Παράρτημα Ι.....	142
Παράρτημα ΙΙ.....	146

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για την κλίμακα που αφορά τις πρακτικές επαγγελματικής ανάλυσης.....	77
Πίνακας 2. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για την κλίμακα που αφορά την παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη.....	78
Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	80
Πίνακας 4. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα/ σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	81
Πίνακας 5. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ενημέρωσή τους για διάφορα ζητήματα.....	82
Πίνακας 6. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από πειραματισμούς.....	83
Πίνακας 7. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ανατροφοδότηση.....	84
Πίνακας 8. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος.....	85
Πίνακας 9. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας.....	86
Πίνακας 10. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη.....	88
Πίνακας 11. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τη σύγκριση της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.....	89
Πίνακας 12. Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA που αφορούν τη σύγκριση της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών.....	90

Πίνακας 13. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη δημιουργία οράματος.....	91
Πίνακας 14. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες υποστήριξης.....	93
Πίνακας 15. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες που αφορούν τη διαχείρισης της μάθησης.....	94
Πίνακας 16. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση από το διευθυντή ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.....	95
Πίνακας 17. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου παρακίνησης του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	96
Πίνακας 18. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ μεμονωμένων ερωτήσεων του επιπέδου παρακίνησης του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	98

Εισαγωγή

Στην σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας του ανθρώπινου δυναμικού είναι ένα θέμα που απασχολεί όλες τις οικονομίες του δυτικού κόσμου. Προκειμένου, οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, των γονέων τους, αλλά και της κοινωνίας εν γένει, είναι αναγκαίο να διαθέτουν γνώσεις και δεξιότητες που μπορούν να αποκτηθούν μέσω δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Βασιλόπουλος, 2018), όπως η συμμετοχή σε επιμορφωτικά και εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και σε συλλογικές δράσεις που προάγουν την ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών (Γκάτζουλας & Μανούσου, 2015).

Η επέκταση και ανάπτυξη των γνώσεων και η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αφορά επίσης και το εκπαιδευτικό επάγγελμα, καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί πολύ στενά με τις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου σε όλο τον κόσμο, όπως και με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Φωτοπούλου, 2013).

Βάσει των παραπάνω, καθίσταται σαφές, πως είναι αναγκαία η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από την διεύθυνση του σχολείου. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φέρει σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο αυτό. Η παρακίνηση αναφέρεται σε μια διαδικασία ώθησης του εαυτού και των άλλων, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας που καθοδηγεί την επίτευξη των προσωπικών και οργανωτικών στόχων (Diefendorff & Seaton, 2015). Η παρακίνηση καθορίζει την κατεύθυνση της δράσης, το επίπεδο της προσπάθειας και την επιμονή των ατόμων στην επίτευξη των στόχων τους, ακόμα και όταν υπάρχουν δυσκολίες (Dipboye, 2018).

Στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού η παρακίνηση έχει οριστεί από την άποψη της προσέλκυσης, της διατήρησης και της συγκέντρωσης, ως αυτό που καθορίζει «*τι προσελκύει τα άτομα στη διδασκαλία, πόσο καιρό παραμένουν στα αρχικά μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στη συνέχεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και το βαθμό που ασχολούνται με τα μαθήματά τους και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*» (Sinclair et al., 2008). Η παρακίνηση είναι πολύ σημαντική στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και η σημασία της απορρέει από τη σύνδεση της με την απόδοση των εκπαιδευτικών, αλλά και με τα αποτελέσματα των μαθητών (Mahler et al., 2018). Οι

παρακινημένοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν περισσότερο αποτελεσματικά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου (Barni et al., 2019). Ενώ η παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεαστεί από πολλούς παράγοντες, ο ρόλος του σχολικού διευθυντή θεωρείται ως ο κρισιμότερος στο πλαίσιο αυτό. Μέσα από την παροχή ενθάρρυνσης, υποστήριξης και της απαραίτητης καθοδήγησης, ο σχολικός διευθυντής έχει τη δυνατότητα να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν επαγγελματικά (Paul, 2015).

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η διερεύνηση τω απόψεων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ως προς τον τρόπο με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης μπορεί να συμβάλει μέσω της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το θέμα καλύπτεται αρχικά σε θεωρητικό επίπεδο μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και κατόπιν μέσω της διεξαγωγής εμπειρικής μελέτης σε ένα δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια, εκ των οποίων τα τρία πρώτα αποτελούν το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, καθώς και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, το πρώτο κεφάλαιο εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ξεκινώντας από την παρουσίαση της έννοιας και των υπάρχοντων μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης, εστιάζοντας στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και συνεχίζει με την παρουσίαση και καταγραφή των ειδών και μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό επάγγελμα, καθώς και με τη συζήτηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή στο πλαίσιο αυτό. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται εισαγωγή στην έννοια και τις θεωρίες της παρακίνησης, με έμφαση στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, καθώς και στον ρόλο του σχολικού διευθυντή σε αυτό το πλαίσιο. Το τρίτο κεφάλαιο εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, συζητώντας τα οφέλη και τις δυσκολίες και καταγράφοντας τα αποτελέσματα συναφών ερευνών στον τομέα. Τα επόμενα τρία κεφάλαια αφορούν την εμπειρική έρευνα. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει το μεθοδολογικό πλαίσιο, καταγράφοντας τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, πληροφορίες για το δείγμα της έρευνας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Το πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζει την στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ενώ το έκτο κεφάλαιο

συζητά τα αποτελέσματα της έρευνας, συνοψίζει τα βασικά συμπεράσματα και δίνει προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 1^ο: Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

2.1. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Είναι ευρέως αποδεκτό, ότι σε όλα επαγγέλματα, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να παραμένουν ενημερωμένοι με τις νέες γνώσεις και τις σχετικές πολιτικές και θα πρέπει να είναι σε θέση να αποδεικνύουν συνεχώς την ικανότητα τους να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις βασικές απαιτήσεις της πρακτικής τους. Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ένας ζωτικός μηχανισμός μέσω του οποίου μπορεί να διασφαλιστεί ότι οι εργαζόμενοι, αλλά και οι οργανισμοί εν γένει, μπορούν να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που θέτουν οι ταχείες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές (Beddoe, 2015).

Σύμφωνα με τον Neal (2013), η ατομική ανάπτυξη συνιστά τη διαδικασία κατά την οποία, τα άτομα γνωρίζουν τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους και διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους. Κατά παρόμοιο τρόπο, η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί ένα πλαίσιο το οποίο επιτρέπει στα άτομα να διατηρούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την εκπαίδευση στον τομέα της σταδιοδρομίας τους, πέρα από τις βασικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Σύμφωνα με τις Σιδηροπούλου – Δημάκου (2013) η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, η οποία αφορά τις ατομικές επιλογές, την είσοδο και την πρόοδο, τόσο στις εκπαιδευτικές, όσο στις επαγγελματικές ενασχολήσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη ως εκ τούτου είναι μια δια βίου διαδικασία, που κατευθύνει τη διαμόρφωση των εργασιακών αξιών και την επιλογή επαγγέλματος. Ο Δημητρόπουλος (2002:103) ορίζει την Επαγγελματική Ανάπτυξη του ατόμου ως *«την εξέλιξη της όψης εκείνης της προσωπικότητας του που σχετίζεται με αυτήν η οποία εκλαμβάνεται ως επαγγελματική συμπεριφορά γενικά»*. Συμπληρώνει λέγοντας πως η επαγγελματική ανάπτυξη, *«όπως και οι άλλες όψεις της ανάπτυξης, είναι μια συνεχής εξελικτική πορεία με αρχή, διάρκεια και τέλος»*.

Ο Gunstone (2015) αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η μέθοδος με την οποία οι εργαζόμενοι, ανεξαρτήτως του κλάδου τους, παραμένουν ενημερωμένοι ή

προχωρούν σε υψηλότερο επίπεδο εμπειρογνωμοσύνης, εξειδίκευσης ή ευθύνης στον τομέα τους. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι η τακτική συντήρηση, βελτίωση και διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων και η ανάπτυξη ποιοτήτων απαραίτητων για την εκτέλεση επαγγελματικών και τεχνικών καθηκόντων καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Περιλαμβάνει τη διατήρηση της ικανότητας, την ενίσχυση των δεξιοτήτων και άλλες επαγγελματικές δραστηριότητες, όπως η ενημέρωση με νέες τεχνικές, οι οποίες θα βελτιώσουν τον επαγγελματία στη θέση του. Σε πρακτικό επίπεδο συνιστά μια δια βίου διαδικασία ενεργού συμμετοχής σε μαθησιακές δραστηριότητες που βοηθούν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των επαγγελματικών πρακτικών και τεχνικών.

2.1.2. Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται διάφορα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Λιοναράκη & Φραγκάκη (2016), αυτά περιλαμβάνουν τρεις ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες είναι το θετικιστικό – τεχνοκρατικό μοντέλο, το ερμηνευτικό – στοχαστικό μοντέλο και το στοχαστικό κριτικό μοντέλο.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο απορρέει από την Θετικιστική Παιδαγωγική και θεωρεί ότι η εκπαιδευτική 'πράξις', ως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία απαιτεί την κατοχή οργανωτικών-διδακτικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2002). Υπό τον τεχνοκρατικό ορθολογισμό, η αναθεωρημένη και η τεχνοκρατική γνώση ρυθμίζεται και διανέμεται με τρόπους που απορρέουν από θέματα εξουσίας και ελέγχου που αποτελούν τη βάση όλων των μορφών γνώσης (Bentley, 2003). Στη προσέγγιση αυτή γίνεται η υπόθεση ότι η ειδική και διαδικαστική γνώση, είναι η πιο σημαντική γνώση και πιστεύεται ότι οι καλές εκπαιδευτικές επιλογές και αποφάσεις είναι αυτές που λαμβάνονται με βάση καθαρά αντικειμενικά και τεχνικά κριτήρια. Ο Giroux (1997) αναφέρει ότι κεντρικό στοιχείο αυτής της μορφής ορθολογισμού στον τομέα του προγράμματος σπουδών είναι η έννοια της αντικειμενικότητας και της ουδετερότητας. Καθοδηγούμενη από την αναζήτηση αξιοπιστίας, συνέπειας και ποσοτικών προβλέψεων, η θετικιστική εκπαιδευτική πρακτική αποκλείει το ρόλο των αξιών, των συναισθημάτων και των υποκειμενικά καθορισμένων εννοιών στο παράδειγμά της. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να συμμορφωθούν με τα εξωτερικά

επιβαλλόμενα «πρότυπα» και τα «εκπαιδευτικά προγράμματα». Οι δοκιμές και η αξιολόγηση ασκούνται ως μέσα για τη διασφάλιση της «λογοδοσίας», της συμμόρφωσης και της αποτελεσματικότητας (Hussein, 2007).

Αυτό το μοντέλο, μπορεί από τη μια να προσφέρει ένα πλαίσιο ασφάλειας και να προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από μεθοδολογικά λάθη, αλλά ταυτόχρονα τους περιορίζει και τους καθιστά απόλυτα ελεγχόμενους από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης. Στη θετικιστική αυτή κατεύθυνση με ‘τεχνικό γνωσιακό ενδιαφέρον’ εντάσσονται τα μοντέλα οργανωτικό-διδακτικών δεξιοτήτων (CBTE), μικροδιδασκαλιών, κ.λπ.(Λιοναράκη & Φραγκάκη, 2016).

Το ερμηνευτικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται στην Ερμηνευτική Παιδαγωγική, αναγνωρίζοντας τη σημασία της πρακτικής γνώσης, δίχως να απορρίπτει την αξία της επιστημονικής γνώσης. Σε αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται την ατομική τους θεωρία για την εκπαίδευση και προβληματίζονται. Σε κάποιες περιπτώσεις προτείνεται η συμμετοχή εξωτερικών ερευνητών που σχολιάζουν και ερμηνεύουν τους στοχασμούς των εκπαιδευτικών, με στόχο την τεκμηρίωση των ατομικών εμπειριών και την κατάθεση προτάσεων εναλλακτικών θεωρήσεων, προκειμένου να μην αναπαράγεται ο υποκειμενισμός (Raymond et al., 1995). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός ενεργοποιείται, ο έλεγχος του αυξάνεται και το κύρος του αναβαθμίζεται στη συνεχή πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης (Χαρίσης, 2016).

Τέλος, το στοχαστικό - κριτικό μοντέλο δίνει βαρύτητα *«στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση τη διλημματικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων και αναζητά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών»* (Ματσαγούρας 2005: 78). Αυτό το μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική, η οποία εστιάζει στην αναζήτηση των επιδράσεων του κοινωνικού πλαισίου στον εκπαιδευτικό, τονίζοντας την ευθύνη του στην κοινωνία για την παροχή συγκροτημένης εκπαίδευσης. Η συνεχής ανάπτυξη των κοινωνιών δημιουργεί μια αυξανόμενη ανάγκη για άτομα που είναι καλά προετοιμασμένα για το επάγγελμά τους (Χαρίσης, 2016).

Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας προβληματισμό και συνεχή ανάπτυξη. Καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν

είναι πάντα σε θέση να αναπτύξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές που απαιτούνται από το ίδρυμα στο οποίο εργάζονται, ο προβληματισμός μπορεί να διαδραματίσει αποτελεσματικό ρόλο στην αυτο-βελτίωση. Μια τέτοια βελτίωση μπορεί να παρέχεται από την κατανόηση του εαυτού και της πρακτικής του ασκούμενου. Ο προβληματισμός τους καθιστά σε θέση να παρατηρούν, να ενεργούν και να αξιολογούν τις εμπειρίες τους και να αναπτύσσουν μια συνήθεια μάθησης από αυτές τις εμπειρίες. Έτσι είναι σε θέση να πλαισιώνουν πρακτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά, να τα αμφισβητούν, να τα διαμορφώνουν εκ νέου σε διαφορετικές προοπτικές και να αναλαμβάνουν δράση, ώστε να μπορούν να γίνουν ανακλαστικοί επαγγελματίες. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να υιοθετήσουν μια στοχαστική στάση για να εξασκηθούν ως μέσο συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (Saric & Steh, 2017).

Η παραπάνω ταξινόμηση των μοντέλων της επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι απόλυτη και οι ερευνητές έχουν επίσης προτείνει και άλλες κατηγοριοποιήσεις βάσει διαφορετικών κριτηρίων. Σύμφωνα με τους Fraser et al. (2007), καθώς υπάρχουν πολλά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, αυτά μπορούν να ταξινομηθούν ως τα μοντέλα μετάδοσης (transmission), τα μεταβατικά (transitional) (βασισμένα σε πρότυπα, καθοδήγηση) και τα μετασχηματιστικά (έρευνα δράσης και μεταμορφωτικά). Αυτή η κατηγοριοποίηση υποδηλώνει την αύξηση της ικανότητας για την αυτονομία των εκπαιδευτικών, πηγαινόντας από τα μοντέλα μετάδοσης προς τα μετασχηματιστικά (Kaur et al., 2019).

Τα μοντέλα μετάδοσης είναι παγκοσμίως αναγνωρίσιμα και τα τελευταία χρόνια, είναι αναμφισβήτητη η κυρίαρχη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Υποστηρίζουν την τεχνοκρατική άποψη της διδασκαλίας βάσει δεξιοτήτων, με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να ενημερώσουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να είναι σε θέση να αποδείξουν την ικανότητά τους. Τα μοντέλα μετάδοσης, περιλαμβάνουν το μοντέλο της κατάρτισης (training), το μοντέλο επιβράβευσης- ανταμοιβής (award bearing), το μοντέλο κάλυψης ελλείψεων (deficit) και το μοντέλο καταρράκτη (cascade) (Kaur et al., 2019).

Στο μοντέλο της κατάρτισης, η εκπαίδευση γενικά «παραδίδεται» στον εκπαιδευτικό από έναν «εμπειρογνώμονα», με την ημερήσια διάταξη να καθορίζεται από τον

παραλήπτη, και ο συμμετέχων τοποθετείται σε παθητικό ρόλο. Ενώ η εκπαίδευση μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός του ιδρύματος στο οποίο εργάζεται ο συμμετέχων, παρέχεται συνήθως εκτός του χώρου και συχνά υπόκειται σε κριτική σχετικά με την έλλειψη σύνδεσης με το τρέχον πλαίσιο της τάξης στο οποίο εργάζονται οι συμμετέχοντες. Μια από τις κύριες προκλήσεις αυτού του μοντέλου είναι η αποτυχία σύνδεσης της επαγγελματικής εκπαίδευσης με τους ουσιαστικούς ηθικούς σκοπούς που βρίσκονται στο επίκεντρο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Kennedy, 2005).

Το μοντέλο αυτό είναι συμβατό, αλλά δεν σχετίζεται πάντα, με μια βασισμένη σε πρότυπα, άποψη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στην οποία προσπαθούν να επιδείξουν συγκεκριμένες δεξιότητες που καθορίζονται σε ένα εθνικό συμφωνημένο πλαίσιο. Το μοντέλο υποστηρίζει έναν υψηλό βαθμό κεντρικού ελέγχου, που συχνά καλύπτεται από την έννοια της διασφάλιση ποιότητας και γίνεται εστίαση στη συνοχή και την τυποποίηση. Προτάσσει μια στενή άποψη της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία, η τυποποίηση των ευκαιριών κατάρτισης επισκιάζει την ανάγκη της υιοθέτησης μιας προληπτικής προσέγγισης για την κάλυψη των ατομικών αναπτυξιακών αναγκών των εκπαιδευτικών (Kennedy, 2005).

Το μοντέλο της επιβράβευσης βασίζεται ή υπογραμμίζει την ολοκλήρωση βραβευμένων προγραμμάτων σπουδών - συνήθως, αλλά όχι αποκλειστικά, επικυρωμένα από πανεπιστήμια. Αυτή η εξωτερική επικύρωση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σήμα διασφάλισης ποιότητας, αλλά εξίσου μπορεί να θεωρηθεί ως άσκηση ελέγχου από τους φορείς επικύρωσης ή / και χρηματοδότησης (Fraser et al. 2007).

Στο μοντέλο της κάλυψης ελλείψεων, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να σχεδιαστεί ειδικά για να αντιμετωπίσει ένα αντιληπτό κενό στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί κάλλιστα να τεθεί στο πλαίσιο της διαχείρισης των επιδόσεων. Ενώ το μοντέλο της κάλυψης ελλείψεων χρησιμοποιεί την επαγγελματική ανάπτυξη για να προσπαθήσει να αποκαταστήσει τις αδυναμίες που παρατηρούνται σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι Rhodes & Beneicke (2003) προτείνουν ότι οι βασικές αιτίες της κακής απόδοσης των εκπαιδευτικών σχετίζονται όχι μόνο με παράγοντες που αφορούν μεμονωμένα τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με πρακτικές οργάνωσης και διαχείρισης. Έτσι ο βασικός περιορισμός αυτού του μοντέλου είναι ότι δεν λαμβάνει υπόψη τη συλλογική ευθύνη (Rhodes & Beneicke, 2003).

Το μοντέλο καταρράκτη περιλαμβάνει διαδικασίες όπου οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν «εκπαιδευτικές εκδηλώσεις» (π.χ. σεμινάρια) και στη συνέχεια διαδίδουν τις πληροφορίες στους συναδέλφους τους. Χρησιμοποιείται συνήθως σε καταστάσεις όπου οι πόροι είναι περιορισμένοι. Οι εκπαιδευτικοί για παράδειγμα μπορούν να διαμοιραστούν τις εμπειρίες εκπαίδευσης τους με άλλους. Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει την τεχνική άποψη της διδασκαλίας, όπου οι δεξιότητες και οι γνώσεις έχουν προτεραιότητα έναντι των στάσεων και των αξιών (Kennedy, 2005). Ωστόσο το μοντέλο αυτό έχει επίσης περιορισμούς, όπως το γεγονός ότι παραμελεί το εύρος του πλαισίου της μάθησης, υποθέτοντας στην ουσία ότι η γνώση καθεαυτή είναι το σημαντικό μέρος της διαδικασίας, και όχι απαραίτητα το πλαίσιο στο οποίο αποκτάται ή χρησιμοποιείται (Solomon & Tresman, 1999).

Στην συνέχεια, στα μεταβατικά μοντέλα ανήκουν το μοντέλο βασισμένο σε πρότυπα (standards-based), το μοντέλο βασισμένο σε μέντορα – καθοδηγητή (coaching–mentoring) και το μοντέλο των κοινοτήτων πρακτικής (community of practice) (Kaur et al., 2019).

Το μοντέλο βασισμένο σε πρότυπα υποβαθμίζει την έννοια της διδασκαλίας ως μια πολύπλοκη, πολιτική και ηθική προσπάθεια συγκεκριμένη για το περιβάλλον, αντιπροσωπεύοντας τη δημιουργία ενός συστήματος διδασκαλίας και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει και να επικυρώσει εμπειρικά τις σχέσεις μεταξύ της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών (Beyer, 2002). Αυτή η «επιστημονική» βάση στην οποία βασίζεται το μοντέλο των προτύπων, περιορίζει τις ευκαιρίες για εναλλακτικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Βασίζεται επίσης σε μεγάλο βαθμό στη συμπεριφορική προοπτική της μάθησης, εστιάζοντας στην ικανότητα των μεμονωμένων εκπαιδευτικών και τις επακόλουθες ανταμοιβές σε βάρος της συλλογικής μάθησης (Kennedy, 2005). Σε αυτό το μοντέλο, οι ερευνητές επικρίνουν την έλλειψη προσοχής που δίνεται σε κεντρικά και αμφιλεγόμενα ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό της διδασκαλίας, υποστηρίζοντας ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να ακολουθεί τις κοινωνικές επιταγές και τους κοινωνικούς σκοπούς που εξυπηρετεί η εκπαίδευση (Beyer, 2002).

Το μοντέλο μέντορα – καθοδηγητή καλύπτει ένα σύνολο πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης και το βασικό του χαρακτηριστικό είναι η σημασία της ανάπτυξης μιας

σχέσης ένας προς ένα, μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Αυτή η σχέση έχει σχεδιαστεί για να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη. Ενώ ο μέντορας και ο καθοδηγητής μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, γίνεται διάκριση μεταξύ τους, στο γεγονός ότι ο μέντορας έχει περισσότερες δεξιότητες, ενώ από την άλλη η καθοδήγηση περιλαμβάνει ένα στοιχείο συμβουλευτικής και επαγγελματικής φιλίας (Rhodes & Beneicke, 2002). Όταν γίνεται λόγος για την παροχή εκπαίδευσης από έναν μέντορα, αυτό συνεπάγεται επίσης συχνά μια σχέση όπου το ένα μέρος είναι αρχάριο ή δεν έχει εμπειρία (εκπαιδευόμενος), ενώ το άλλο είναι πιο έμπειρο (εκπαιδευόμενος). Και στις δύο περιπτώσεις, η σχέση καθοδήγησης μπορεί να είναι συλλογική, όπως για παράδειγμα, η «ομότιμη καθοδήγηση», αλλά είναι πιθανότερο να είναι ιεραρχική (Lofthouse, 2019). Τέλος, το μοντέλο των κοινοτήτων πρακτικής έχει ομοιότητες με το μοντέλο μέντορα – καθοδηγητή. Η ουσιαστική διαφορά μεταξύ των δύο είναι ότι μια κοινότητα πρακτικής περιλαμβάνει γενικά περισσότερα από δύο άτομα και δεν θα βασίζεται απαραίτητα στην εμπιστευτικότητα (Kennedy, 2005).

Η τελευταία κατηγορία μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει δύο επιμέρους μοντέλα, τα οποία είναι το μοντέλο της έρευνας δράσης (action research) και το μετασχηματιστικό μοντέλο (transformative). Σύμφωνα με τον Kennedy (2005), η έρευνα δράσης ορίζεται ως η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, στην οποία οι συμμετέχοντες νοούνται ως ερευνητές, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μιας δράσης. Η ποιότητα της δράσης μπορεί να γίνει αντιληπτή ως η κατανόηση της κατάστασης των συμμετεχόντων, καθώς και ως η πρακτική εντός της κατάστασης. Ο Weiner (2002) υποστηρίζει ότι η έρευνα δράσης έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στην πρακτική, όταν διαμοιράζεται σε κοινότητες πρακτικής ή έρευνας, και μάλιστα, πολλές κοινότητες πρακτικής θα εμπλακούν σε ερευνητική δράση. Ένα παράδειγμα είναι μια συμφωνία μεταξύ εταίρων, όπως τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι κυβερνητικές αρχές και οι επαγγελματικές ομάδες.

Τέλος το μετασχηματιστικό μοντέλο της επαγγελματικής ανάπτυξης βασίζεται στην ιδέα ότι η διδασκαλία των μαθητών μπορεί να είναι ο καταλύτης που θέτει τους εκπαιδευτικούς σε μια πορεία μάθησης και ότι οι διδακτικές εμπειρίες ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να αμφισβητήσουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και πεποιθήσεις. Το βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ο συνδυασμός των πρακτικών και συνθηκών που υποστηρίζουν μια μετασχηματιστική ατζέντα. Υπό αυτήν την έννοια, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι

το μετασχηματιστικό μοντέλο δεν είναι από μόνο του ένα σαφώς προσδιορίσιμο μοντέλο, αλλά αντιθέτως αναγνωρίζει το εύρος των διαφορετικών συνθηκών που απαιτούνται για την πρακτική του μετασχηματισμού (Baecher & Chung, 2019).

2.2. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η διδασκαλία είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα, της οποίας η πρακτική αλλάζει βάσει των απαιτήσεων της κοινωνίας και του κόσμου γενικότερα. Οι συχνές αλλαγές στις κοινωνικές ανάγκες και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις υποδηλώνουν ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πρέπει να ενημερώνονται συνεχώς και ότι η πρακτική τους θα πρέπει να συμβαδίζει με τα νέα δεδομένα. Περαιτέρω, ο γρήγορος ρυθμός αλλαγής στην επιστημονική και τεχνολογική πρόοδο υποδηλώνει ότι η διάρκεια ζωής της γνώσης που διαθέτει ένα άτομο μειώνεται. Ως εκ τούτου, η συνεχής ενημέρωση και αναβάθμιση είναι απαραίτητη. Συνεπώς, σε ορισμένες χώρες, υπάρχει νομοθεσία σχετικά με την ανανέωση των πιστοποιητικών / διαπίστευσης της διδασκαλίας. Η νομοθεσία απαιτεί από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε κάποια μορφή τυπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, έτσι ώστε να παρακολουθούν τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό τοπίο. Ακόμη και ελλείψει επίσημης νομοθεσίας για την πιστοποίηση της διδασκαλίας, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να παρακολουθήσουν κάποια μορφή μαθημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (Martin & Polly, 2016).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει εμπειρίες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της γνώσης, της στάσης και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων της επιστήμης, των νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων (στρατηγικές και μέθοδοι διδασκαλίας), των εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, της χρήσης της τεχνολογίας, των μεθόδων διδασκαλίας των μαθητών και πολλά άλλα (Crawford, 2015).

Ο σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να ενισχύσει τελικά τη μάθηση των μαθητών. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι επαγγελματίες, και από μόνοι τους, δεν προσπαθούν να γίνουν καλύτεροι δάσκαλοι. Ωστόσο η αυξανόμενη βάση

γνώσης της διδασκαλίας δίνει έναν λόγο στους επαγγελματίες του τομέα να παραμένουν ενημερωμένοι ως προς τον συνεχώς μεταβαλλόμενο τομέα της εκπαίδευσης (Crawford, 2015).

Η βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προωθεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, την αποτελεσματικότητα τους, την ικανοποίηση από την εργασία και τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Έτσι σήμερα, πολλά μεταρρυθμιστικά κινήματα έχουν θεωρήσει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη, ως κλειδί για την αλλαγή των πεποιθήσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών, τη μάθηση των μαθητών και την εφαρμογή των πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης (Kim & Lee, 2019).

Σε πρακτικό επίπεδο, ο στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η μάθηση των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της γνώσης του αντικειμένου ή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων, με αποτέλεσμα την κατανόηση από τους μαθητές εννοιών και αρχών της επιστήμης ή την ανάπτυξη μεγαλύτερης κατανόησης των επιστημονικών πρακτικών (Hewson, 2007).

Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει παράλληλα να είναι και αποτελεσματική, ώστε να επιτυγχάνει τους σκοπούς της και να βελτιώνει τα αποτελέσματα των μαθητών (Adey, 2004). Τα ευρέως αναγνωρισμένα προβλήματα στην παροχή αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνουν την έλλειψη υποστήριξης, το ιστορικό καινοτομιών με ελάχιστη ή καθόλου θεωρητική βάση, την έλλειψη ιδιοκτησίας της μάθησης των εκπαιδευτικών, την ελάχιστη αναγνώριση των τρεχουσών συνεισφορών των εκπαιδευτικών στην τάξη, την αποτυχία να ληφθεί υπόψη το σχολικό πλαίσιο και το έργο των εκπαιδευτικών σε αυτό το πλαίσιο, την έλλειψη παροχής κατεύθυνσης σχετικά με τον τρόπο αναγνώρισης και οικοδόμησης αποτελεσματικής συλλογικότητας και την έλλειψη μακροπρόθεσμης υποστήριξης όταν διερευνώνται και υιοθετούνται νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Geldenhuys & Oosthuizen, 2015).

Διάφοροι παράγοντες που παίζουν ρόλο, ώστε τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης να είναι αποτελεσματικά και να μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη μάθηση των μαθητών περιλαμβάνουν τη σαφή εστίαση του προγράμματος στο επιστημονικό περιεχόμενο, τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν αυτό το περιεχόμενο και τις ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να εκπαιδεύονται ενεργά πάνω στο νέο περιεχόμενο. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων

επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει λοιπόν να περιέχει ορισμένα στοιχεία τα οποία οι ερευνητές σήμερα αναγνωρίζουν ως πολύ σημαντικά. Τα στοιχεία που πρέπει να εξετάσουν οι επαγγελματίες σχεδιαστές αυτών των προγραμμάτων περιλαμβάνουν τη φύση της διαδικασίας σχεδιασμού, τις πεποιθήσεις που διέπουν την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη, το πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και τις στρατηγικές που θεωρούνται αποτελεσματικές (Loucks-Horsley et al., 2010). Η αξιολόγηση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι επίσης αναγκαία για τον καλύτερο μελλοντικό σχεδιασμό τέτοιων προγραμμάτων. Έτσι κατά την αξιολόγηση ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, ο αξιολογητής θα πρέπει να αποφεύγει κοινά λάθη όπως η τεκμηρίωση αντί της αξιολόγησης και η χρήση μη κατάλληλων δεικτών επιτυχίας (Gunstone, 2015).

2.2.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Στην Ελλάδα, η ιστορία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ξεκινά στις αρχές του 1900, με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, το 1910, το οποίο αποτέλεσε τον πρώτο επίσημο επιμορφωτικό φορέα για τους εκπαιδευτικούς της β/βάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης. Τριάντα χρόνια αργότερα, το 1964 δημιουργήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) με τον Ν.4379/64 (άρθρο 21). Το ΠΙ ανέλαβε την εποπτεία του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης και ήταν επίσης γενικά υπεύθυνο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999).

Στην Ελλάδα ωστόσο, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμοθετήθηκε το 1978, με την ίδρυση των σχολών ΣΕΛΜΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης) και ΣΕΛΔΕ (Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) το 1979, για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα της β/βάθμιας και της α/βάθμιας εκπαίδευσης. Η διάρκεια της επιμόρφωσης διήρκεσε ένα έτος και μέχρι το 1992, όπου οι δύο ανωτέρω φορείς καταργήθηκαν, συμμετείχαν σε επιμορφωτικά προγράμματα περισσότεροι από 15.000 εκπαιδευτικοί. Παρά τη σημαντική αυτή εξέλιξη στην πορεία της επαγγελματικής εξέλιξης, τα επιμορφωτικά προγράμματα στις ανωτέρω σχολές διαμορφώθηκαν δίχως να ληφθούν υπόψη οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ενώ η ζήτηση ξεπερνούσε κατά πολύ την προσφορά (Μαυρογιώργος, 1999).

Στη δεκαετία του 80, και συγκεκριμένα το 1981, το Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης διέκοψε τη λειτουργία του, και βάσει νέας νομοθεσίας θεσμοθετήθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) ως ο βασικός επιμορφωτικός φορέας, υπό την εποπτεία του ΠΙ. Ωστόσο η λειτουργία των ΠΕΚ ξεκίνησε το 1992, λόγω των πολλών ετών διαλόγου, διαπραγματεύσεων και συνεδρίων για την οργάνωση της λειτουργίας τους. Συνολικά, το 1992 ιδρύθηκαν 16 ΠΕΚ (Μαυρογιώργος, 1999).

Η ανάγκη δημιουργίας ενός επιτελικού φορέα, ο οποίος θα σχεδιάζει και θα υλοποιεί επιμορφωτικά προγράμματα, οδήγησε στη δημιουργία του Οργανισμού Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) με το Ν.2286/02. Στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) επιχειρήθηκε να υλοποιηθούν στα Π.Ε.Κ. ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης μέσης χρονικής διάρκειας 40 ωρών περίπου, σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ψυχολογία, η διδακτική μεθοδολογία, η εκμάθηση της χρήσης Η/Υ κ.α., ανάμεσα στα οποία μπορούσε να επιλέξει κάθε εκπαιδευτικός εκείνα που τον ενδιέφεραν (Υφαντή, 2014). Τα ΠΕΚ πριν από την κατάργησή τους το 2018, λειτουργούσαν ιεραρχικά και καθόριζαν το περιεχόμενο και τη δομή όλων των προγραμμάτων. Έχουν επικριθεί ωστόσο, με το σκεπτικό ότι δεν ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και ότι δεν διαθέτουν σύστημα αναγνώρισης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Gravani & John, 2005).

2.2.3. Η σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Siatis & Saiti (2017) στην περίπτωση των σχολικών μονάδων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο προς δικό τους όφελος, αλλά και προς όφελος των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να επωφεληθούν από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών τους ως αποτέλεσμα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, καθώς ένας αποτελεσματικός δάσκαλος μπορεί να οριστεί ως αυτός που έχει τις δεξιότητες που απαιτούνται για να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους στο σχολείο. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι μέσω της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αποκτούν

γνώσεις και εξειδικεύονται σε πτυχές της σχολικής λειτουργίας, θέματα τα οποία δεν ήταν μέρος των προπτυχιακών σπουδών τους.

Έχει δειχθεί σε πολλές έρευνες ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και τα σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο αναγνωρίζουν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας στο σχολείο που επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχει επίσης συνδεθεί πολύ στενά με πολλές προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου σε όλο τον κόσμο. Στο πλαίσιο αυτό, και προς το όφελος της βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα επενδύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας σχετικά προγράμματα, για να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συνεχιζόμενες επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης (Gore et al., 2017).

Τα τελευταία χρόνια, έχει υπάρξει μια ολοένα και πιο επείγουσα, αντιληπτή ανάγκη για περισσότερες ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και η παροχή της διασφάλισης ότι τα προγράμματα αυτά είναι υψηλής ποιότητας και αποτελεσματικά. Ο Guskey (2000) υποστήριξε ότι ποτέ άλλοτε στην ιστορία της εκπαίδευσης δεν δόθηκε μεγαλύτερη σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ότι εφόσον υπάρχει η επιθυμία τα σχολεία να προσφέρουν πιο ισχυρές μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές, πρέπει να προσφερθούν πιο ισχυρές μαθησιακές ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα στηρίζονται στην αντίληψη της μάθησης ως μια δια βίου προσπάθειας. Η υιοθέτηση μιας τέτοιας διευρυμένης άποψης της μάθησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής πρακτικής, τονίζει την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν μέρος σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που αυξάνουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την πρακτική τους και τελικά ενισχύουν τα οφέλη της μάθησης και των επιτευγμάτων των μαθητών (Fessler & Rice, 2010).

Οι σχετικές έρευνες στον τομέα αυτό έχουν βρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με την βελτιωμένη ποιότητα της διδασκαλίας και αυτό το θετικό αποτέλεσμα σχετίζεται με το γεγονός ότι η παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης και η συμμετοχή σε σχετικά προγράμματα οδηγεί σε αυξημένη ικανοποίηση από την εργασία, σε αλλαγή στάσης και δέσμευση για καινοτομία και αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Tzivinikou, 2015).

Ο επείγων χαρακτήρας της υψηλής ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει επίσης επισημανθεί και σε εκθέσεις μεγάλων διεθνών φορέων, όπως ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης). Σε όλο τον κόσμο, υπάρχει μια γηράσκουσα διδακτική δύναμη και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να προσελκύσει ικανούς υποψήφιους οι οποίοι θα γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τις πολλαπλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να ενημερώνεται, αλλά και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν σε συνεχιζόμενη εκπαίδευση για να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα και πρακτικές (Smith, 2010).

Η Χάδου (2017) αναφέρει επίσης πως η συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση των εκπαιδευτικών οργανισμών σε τοπικό, αλλά και διεθνές πλαίσιο, συνεπάγεται συχνές αλλαγές στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, καθιστώντας αναγκαία τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Κατά αυτό τον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα θα προσφέρει υπηρεσίες εκπαίδευσης που θα είναι σύμφωνες με τις πολιτιστικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί θα κατανοήσουν καλύτερα τον πολυδιάστατο επαγγελματικό τους ρόλο. Ο εκπαιδευτικός μάλιστα αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας (reflective practioner) που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία βασισμένη στην προϋπάρχουσα. Επομένως, η διαρκής επιμόρφωση είναι ένα ζήτημα που επηρεάζει σημαντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό ρόλο, τις συνθήκες εργασίας, τις προοπτικές σταδιοδρομίας και επαγγελματικής ανάπτυξης (Λιγνός, 2006).

2.2.4. Ο ρόλος της επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση έχει καθοριστική σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2005) η επιμόρφωση συνιστά κάθε μορφής μαθησιακή δραστηριότητα, στην οποία εισέρχεται ο εκπαιδευτικός, έπειτα από την επαγγελματική του ένταξη. Η επιμόρφωση σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2005), έχει ως σκοπό την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και επαγγελματικών γνώσεων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των

εκπαιδευτικών και λειτουργεί συμπληρωματικά και βελτιωτικά στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού των συστημάτων εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, και βασικό συστατικό των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στον τομέα αυτό. Η διαδικασία της επιμόρφωσης μπορεί να είναι τυπική, δηλαδή οργανωμένη, αλλά μπορεί να λάβει χώρα σε άτυπα πλαίσια. Όλες οι δραστηριότητες επιμόρφωσης στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Σοφού & Διεωνίτου, 2015).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Παπασάββα (2010) συνεισφέρει στην ατομική και επαγγελματική τους εξέλιξη και στο πλαίσιο αυτό δεν θα πρέπει να σχετίζεται με τη συμμόρφωση τους με εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνεπώς δε σχετίζεται με την ιδεολογική συμμόρφωση και την παθητική αποδοχή των εκπαιδευτικών πολιτικών, αν και λαμβάνει χώρα σε τέτοιου είδους πλαίσια.

Σύμφωνα με τον Ανδρή (2016) η σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης καθορίζει τις προδιαγραφές σχεδιασμού των αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων και προσδιορίζει το πλαίσιο υλοποίησής τους. Μια επιμορφωτική δράση, για να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της εξέλιξης του επαγγελματισμού τους με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου, οφείλει πρωταρχικά να «απαντά» στις επαγγελματικές και τις προσωπικές ανάγκες τους και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους, τις εμπειρίες, τα προβλήματα και τους περιορισμούς τους στις διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

2.2.5. Είδη και μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

Η γκάμα των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μεγάλη. Αυτά τα προγράμματα ποικίλλουν με πολλούς τρόπους, όπως η διάρκεια, το περιεχόμενο και ο τρόπος παράδοσης. Ως προς τη διάρκεια τους, μπορεί να διαρκούν μισή ή ολόκληρη ημέρα (μονοήμερα) όπως είναι τα εργαστήρια εκπαίδευσης, φτάνοντας μέχρι εντατικά προγράμματα πολλαπλών εβδομάδων και σε πλήρη καλοκαιρινά προγράμματα, ακόμη και σε πολυετή προγράμματα. Το περιεχόμενο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να είναι ένας συγκεκριμένος τομέας της επιστήμης, όπως η βιολογία, η γη, ή η φυσική, ή ένας εκπαιδευτικός τομέας όπως η έρευνα, η φύση της επιστήμης, η χρήση των νέων τεχνολογιών στην μάθηση, η διαφοροποίηση του προγράμματος σπουδών για μαθητές διαφορετικών πληθυσμών (π.χ. ειδική εκπαίδευση) ή και συνδυασμός οποιωνδήποτε εκ των παραπάνω αντικειμένων. Σε ότι αφορά τον τρόπο παράδοσης, τα προγράμματα παραδίδονται πρόσωπο με πρόσωπο, είτε απομακρυσμένα- ηλεκτρονικά – εξ αποστάσεως. Η τοποθεσία διεξαγωγής του προγράμματος μπορεί να είναι το ίδιο το σχολείο, ένα πανεπιστήμιο, ένας ιστότοπος επιστημονικής εκπαίδευσης ή συγκεκριμένες εξωτερικές τοποθεσίες (Crawford, 2015).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να χωριστεί σε δύο κλάδους, καθορίζοντας έτσι, τα επιμέρους είδη και τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο πρώτος κλάδος είναι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ή κατάρτιση ή επιμόρφωση και ο δεύτερος είναι οι κοινότητες επαγγελματικής μάθησης. Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι συνήθως τυπική στη φύση της και περιλαμβάνει μαθήματα ή προγράμματα που προσφέρονται και διαπιστεύονται από πανεπιστήμια ή άλλα ινστιτούτα μάθησης. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση πριν την είσοδο στο επάγγελμα που στοχεύει στην προετοιμασία των άπειρων ατόμων για διδασκαλία στις τάξεις, η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απευθύνεται ειδικά στην εξάσκηση των εκπαιδευτικών με πρακτικές εμπειρίες στις τάξεις. Ένας από τους στόχους της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι να διασφαλίσει το εύρος των γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί στον τομέα της πρακτικής τους. Αυτές οι γνώσεις μπορούν να περιλαμβάνουν τη γνώση τομέων θεμάτων, τη γνώση σχετικά με τις τελευταίες παιδαγωγικές μεθόδους και τη γνώση σχετικά με τις πολιτικές και τις μεταρρυθμίσεις (Erten, 2016).

Οι μορφές της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνουν συμμετοχή σε βραχυπρόθεσμα μαθήματα έως μακροπρόθεσμα

μαθήματα. Μερικές μορφές ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι (Crawford, 2015):

- 1) Τα βραχυπρόθεσμα ενδοϋπηρεσιακά μαθήματα που προσφέρονται από πανεπιστήμια ή άλλα ιδρύματα εκπαίδευσης, και τα οποία έχουν σκοπό να εισάγουν ή να αναθεωρήσουν εκπαιδευτικές έννοιες και πρακτικές που έχουν αλλάξει, όπως για παράδειγμα, οι αλλαγές που προκύπτουν από την είσοδο των νέων τεχνολογιών. Αυτά τα βραχυπρόθεσμα μαθήματα διεξάγονται συνήθως με συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα και λαμβάνουν τη μορφή ενός εργαστηρίου που μπορεί να διαρκέσει μεταξύ 12 και 36 ωρών.
- 2) Τα μεσοπρόθεσμα μαθήματα, τα οποία διαρκούν 2-4 εβδομάδες και έχουν παρόμοιο περιεχόμενο και προσανατολισμό. Ωστόσο σε αντίθεση με τα βραχυπρόθεσμα προγράμματα, είναι συνήθως δομημένα με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν μερικές από τις ιδέες από τα μαθήματα, στις τάξεις τους και να είναι σε θέση να μοιράζονται τα αποτελέσματά τους.
- 3) Τα μακροπρόθεσμα προγράμματα, τα οποία οδηγούν σε επίσημη διαπίστευση, όπως ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Αυτά τα μακροπρόθεσμα προγράμματα συνήθως προσφέρονται από κολέγια εκπαίδευσης ή ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτή η μορφή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης λειτουργεί για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών που επιθυμούν να ειδικευτούν σε έναν συγκεκριμένο τομέα της πρακτικής τους. Αυτή η μορφή σε βάθος μελέτης πιθανότατα θα αυξήσει τη γνώση, την πρακτική και τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού. Αυτές οι μορφές ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνήθως απαιτούν από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς να επιστρέψουν επίσημα στο σχολείο και η μάθηση συνήθως λαμβάνει τη μορφή διαλέξεων, εργαστηριακών ασκήσεων και ομαδικών συζητήσεων.

Ο δεύτερος κλάδος της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι κοινότητες πρακτικής ή εναλλακτικά οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Η ιδέα των κοινοτήτων πρακτικής προέκυψε από την κοινωνικο-πολιτισμική παράδοση της έρευνας στην εκπαίδευση, την ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία και είναι ένα θεμελιώδες στοιχείο της τοποθετημένης μάθησης (situated learning). Η τοποθετημένη μάθηση

δίνει προτεραιότητα στα πλαίσια στα οποία λαμβάνει χώρα η σκέψη, η συμπεριφορά, η συμμετοχή και η μάθηση. Η μάθηση συνδέεται ουσιαστικά με την εμπλοκή στην κοινωνική πρακτική, η οποία σημαίνει κάτι περισσότερο από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ πολλών ατόμων. Τα κοινωνικά συστήματα δημιουργούν και παρέχουν νόημα για την πρακτική και τη μάθηση (Ρουσσάκης & Κώστας, 2016).

Οι κοινότητες πρακτικής αποτελούνται από τρία βασικά στοιχεία: 1) την κοινότητα, 2) τον τομέα και 3) την πρακτική. Η κοινότητα αναφέρεται σε μια ομάδα επαγγελματιών που συναντιούνται μέσω αλληλεπιδράσεων. Μια τέτοια κοινότητα μπορεί να αλληλεπιδρά φυσικά, αλλά οι αλληλεπιδράσεις μπορούν επίσης να διευκολυνθούν μέσω εικονικών εργαλείων. Έτσι, οι κοινότητες δεν χρειάζεται απαραίτητα να έχουν φυσική εγγύτητα, αλλά πρέπει να διευκολύνουν τις πραγματικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ασκούμενων. Για παράδειγμα, ένας μεμονωμένος δάσκαλος που έχει πρόσβαση σε ένα στατικό πρόγραμμα μαθημάτων μέσω ενός ιστότοπου, δεν συμμετέχει σε μια κοινότητα πρακτικής, εάν δεν υπάρχουν τρόποι για τους εκπαιδευτικούς να μοιραστούν ιδέες, να απαντήσουν ο ένας στον άλλο, να συνεργαστούν κ.λπ. Παραδείγματα κοινοτήτων πρακτικής περιλαμβάνουν μια ομάδα καθηγητών επιστημών που εργάζονται από κοινού σε ένα διαδικτυακό πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ή μια ομάδα επιστημόνων που διεξάγουν έρευνα σε μια συγκεκριμένη επιστήμη (Ρουσσάκης & Κώστας, 2016).

2.2.6. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Saitis & Saiti (2018), δεδομένου ότι οι άνθρωποι είναι συχνά πολύ πρόθυμοι να εκτελέσουν καθήκοντα που τους ενδιαφέρουν, οι διευθυντές του σχολείου οφείλουν να υποκινήσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών τους σχετικά με τα καθήκοντά τους. Αυτό αποτελεί επιτακτική ανάγκη, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι είναι ικανοποιημένοι και παρακινημένοι όταν μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, καθώς και την προσωπικότητά τους μέσω της εργασίας τους. Η προσωπική ανάπτυξη, εκτός από την ικανοποίηση των αναγκών αυτοπραγμάτωσης και αυτοεκτίμησης, ενισχύει περαιτέρω την

αυτοπεποίθηση και συμβάλλει κυρίως στην ουσιαστική επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδο.

Σύμφωνα με τους Kershner, Pedder και Doddington (2013), οι περιορισμοί της σχολικής οργάνωσης και οι διαφορετικές σχολικές πολιτιστικές πρακτικές μπορούν να δράσουν για να περιορίσουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα προσωπικό ζήτημα που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μαθησιακή ικανότητα, το κίνητρο και την προσωπικότητα ενός ατόμου (Siatis & Saiti, 2018). Ως εκ τούτου αυτοί οι παράγοντες μπορούν να περιορίσουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο δεν είναι ζητούμενο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δεδομένων των συνεχών κοινωνικών αλλαγών στο τοπίο της εκπαίδευσης (Drewes et al., 2018).

Στο πλαίσιο αυτό, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον σχολικό διευθυντή, ο οποίος, μεταξύ άλλων, πρέπει να σχεδιάσει και να εφαρμόσει ένα σχέδιο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καλύπτοντας όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου (Siatis & Saiti, 2017). Η μελέτη της βιβλιογραφίας υποδηλώνει ότι ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι διττός. Αφενός αφορά το διαχειριστικό κομμάτι της επαγγελματικής ανάπτυξης και αφετέρου τη δημιουργία ενός κλίματος στο σχολείο που θα ενθαρρύνει την μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Liu, Hallinger & Feng, 2016).

Σύμφωνα με τον Βασιλόπουλο (2018), οι σχολικές μονάδες είναι κάθε αυτές σημαντικοί φορείς της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι σχολικοί διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τον σχεδιασμό σχετικών προγραμμάτων στο εσωτερικό του σχολείου, ο οποίος, είναι σημαντικό να γίνεται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές μπορούν να διεξάγουν εσωτερικές έρευνες, να εφαρμόζουν προγράμματα συμβουλευτικής και να κανονίζουν τακτικές συναντήσεις μεταξύ του προσωπικού για τη συζήτηση θεμάτων ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών. Μια ακόμα προοπτική είναι και η δημιουργία δικτύων σχολείων ή άλλων δικτύων επαγγελματικής μάθησης, μέσω των οποίων, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διατηρούν επαφές και να διεξάγουν συζητήσεις με συναδέλφους από άλλες σχολικές μονάδες.

Η Ρούσου (2020) τονίζει ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι μεταξύ άλλων, να φροντίζει για τη συστηματική εφαρμογή τυπικών, αλλά και άτυπων διαδικασιών επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι διαδικασίες είναι η παροχή ενημέρωσης για επιμορφωτικά προγράμματα, η ενθάρρυνση της συμμετοχής τους σε εξωσχολικά προγράμματα επαγγελματικής μάθησης και σε μεταπτυχιακές σπουδές και η οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης εντός του σχολείου.

Η δημιουργία ενός ενθαρρυντικού κλίματος για την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη έχει επίσης μεγάλη σημασία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν την επαγγελματική μάθηση στις τάξεις τους και είναι σημαντικό να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους μάθηση (Tran et al., 2020). Σύμφωνα με τον Drago-Severson (2012), ο διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει ένα κλίμα στο σχολείο, το οποίο θα υποστηρίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς και την βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής. Οι Hilton et al., (2015) υποστηρίζουν επίσης ότι στο εσωτερικό του σχολείου, ο διευθυντής είναι ένα άτομο που έχει το δυναμικό να επηρεάσει τη συνολική ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ένα από τα κύρια καθήκοντα των διευθυντών του σχολείου είναι να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν θετικά και υγιή περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης για όλους (Hilton et al., 2015).

Σύμφωνα με την Χάδου (2017) οι σχολικοί διευθυντές, φέρουν πολλούς ρόλους στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αφενός έχουν τον ρόλο του διαχειριστή, ο οποίος σχεδιάζει, εφαρμόζει και επιτυγχάνει στόχους και αφετέρου έχουν ηγετικό ρόλο, προάγοντας το θετικό σχολικό κλίμα που είναι απαραίτητο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προωθώντας την αλλαγή και την καινοτομία. Προκειμένου να προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής θα πρέπει επίσης να φροντίζει για την οικοδόμηση μιας σχολικής κουλτούρας, με κεντρικά στοιχεία την συνεργασία και τον ανακλαστικό διάλογο σχετικά με την πρακτική τους. Αυτό το κλίμα θα προάγει τη συνεργασία και τον διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών για την ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, πρακτικών, κλπ., προωθώντας τόσο την ατομική, όσο και την ομαδική μάθηση,

συμβάλλοντας έτσι στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (McLaughlin & Talbert, 2001; Stoll et al., 2006).

Αυτή η κουλτούρα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι βασικό συστατικό των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Το αν ένα σχολείο θα λειτουργήσει ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, δίνοντας έμφαση στη δική τους μάθηση και στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους ως εκπαιδευτικών. Αυτό το είδος συνεργατικού περιβάλλοντος έχει αναγνωριστεί ως πολλά υποσχόμενο για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Lomos, Hofman, & Bosker, 2011). Ο ρόλος τους διευθυντή στο πλαίσιο αυτό είναι να ενισχύσει την συνεργατική κουλτούρα εντός του σχολείου, ώστε να συμβάλλει στη δημιουργία και τη διατήρηση επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης, αλλά και στη λειτουργία του σχολείου ως μια ενιαία επαγγελματική κοινότητα μάθησης (Vanblaere & Devos, 2016).

Σύμφωνα με τους Hilton et al., (2015), υπάρχουν δύο βασικοί τομείς στους οποίους ο διευθυντής ενδέχεται να επηρεάσει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο πρώτος είναι η ικανότητά του να επηρεάζει το περιβάλλον αλλαγής στο οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται, δίνοντας τους ευκαιρίες να παρακολουθήσουν τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, παρέχοντας πρόσβαση σε συναφείς επαγγελματικούς πόρους και υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν στις τάξεις τους. Η δεύτερη σφαίρα επιρροής είναι μέσω της ικανότητας του διευθυντή να παρέχει συμβουλευτική στους εκπαιδευτικούς, συμμετέχοντας ο ίδιος στον επαγγελματικό διάλογο και τον αναστοχασμό για την διδακτική τους πρακτική.

Παρόμοια, οι Heck & Hallinger, (2014), υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής θα πρέπει να δημιουργεί ένα κοινό όραμα για την μάθηση στο σχολείο και να δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όχι μόνο για τη μάθηση των μαθητών, αλλά και για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Λειτουργώντας ως πρότυπο, ο διευθυντής θα πρέπει να μοιράζεται τις δικές τους μαθησιακές εμπειρίες με τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχοντας έτσι ενεργά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο ρόλος του διευθυντή επεκτείνεται επίσης, στην παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς, ώστε να

εντοπίζουν τις αναπτυξιακές τους ανάγκες, στην παροχή πόρων για την υποστήριξη της μάθησης τους και στην ενθάρρυνση του πειραματισμού στην τάξη.

Κεφάλαιο 2ο: Παρακίνηση –θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η έννοια της παρακίνησης

1.1.1. Παρακίνηση - ορισμός

Η παρακίνηση έχει οριστεί με πολλούς τρόπους μέχρι σήμερα και δεν υπάρχει συναίνεση ως προς έναν κοινό ορισμό. Η παρακίνηση μελετήθηκε πρωτίστως στον τομέα της ψυχολογίας, για να διερευνηθεί γιατί οι άνθρωποι δρουν ή συμπεριφέρονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο ή προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Σύμφωνα με τον Madsen (1974) η παρακίνηση μπορεί να οριστεί απλώς ως η κινητήρια δύναμη πίσω από την ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι συμπεριφορές των ατόμων μπορούν να χαρακτηριστούν ως «παρακινημένες» όταν κατευθύνονται προς ένα στόχο ή είναι σκόπιμες. Αυτές οι συμπεριφορές δεν εκδηλώνονται τυχαία, ούτε με αυτόματο αντανακλαστικό τρόπο, αλλά καθοδηγούνται από συγκεκριμένους παράγοντες (π.χ. οι συνέπειες μιας συμπεριφοράς ή μια ανταμοιβή) και εκτελούνται με τρόπο που ικανοποιούν τις τρέχουσες ανάγκες του ατόμου (Thompson, 1975).

Έτσι σύμφωνα με τον Lindsley, (1957) η παρακίνηση θα μπορούσε να οριστεί ως *«ένας συνδυασμός δυνάμεων που ξεκινούν, κατευθύνουν και διατηρούν τη συμπεριφορά προς έναν στόχο»*. Από την άλλη, ο Littman, (1958) ορίζει την παρακίνηση ως τις διαδικασίες που κατευθύνουν τη συμπεριφορά (έναρξη, διατήρηση, καθοδήγηση, επιλογή, τερματισμός), όπου αυτές οι διαδικασίες μπορεί να φυσιολογικές ή ψυχολογικές, έμφυτες ή επίκτητες και εσωτερικές ή εξωτερικές. Κατά τους Morgan et al., (1979) η παρακίνηση έχει τρεις βασικές πτυχές, οι οποίες είναι: 1) μια κινητήρια κατάσταση σε ένα άτομο η οποία μπορεί να υποκινείται από τις σωματικές ανάγκες, από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος ή από ψυχικές διεργασίες (π.χ. σκέψεις, αναμνήσεις), 2) η διέγερση της συμπεριφοράς και η κατεύθυνση της σε μια κατάσταση και 3) ο στόχος προς τον οποίο κατευθύνεται η συμπεριφορά.

Οι Kanfer et al., (2017) προτείνουν ότι εν τέλει ότι η παρακίνηση είναι μια ψυχολογική δύναμη που δημιουργεί σύνθετες διαδικασίες σκέψεων και συμπεριφορών, που κατευθύνονται σε έναν στόχο. Αυτές οι διαδικασίες

περιστρέφονται γύρω από τις εσωτερικές ψυχολογικές δυνάμεις ενός ατόμου, καθώς και γύρω από τις εξωτερικές δυνάμεις του περιβάλλοντος και καθορίζουν την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή της προσωπικής συμπεριφοράς για την επίτευξη ενός στόχου.

Η παρακίνηση έχει επίσης οριστεί ειδικότερα στον χώρο της εργασίας, όπου και σε αυτόν τον τομέα έχουν αναπτυχθεί πολλοί ορισμοί. Στον τομέα της εργασίας, όταν οι ερευνητές συζητούν για την παρακίνηση, ασχολούνται κυρίως με τους παράγοντες που ενεργοποιούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά στον χώρο εργασίας, που την κατευθύνουν και τη διατηρούν ή όχι. Οι συμπεριφορές των εργαζομένων κατευθύνονται προς στόχους, οι οποίοι είναι είτε ατομικοί, είτε οργανωτικοί, είτε και τα δύο (Steers & Porter, 1979).

Σύμφωνα με τον Vroom (1964) η παρακίνηση στον χώρο εργασίας είναι μια διαδικασία που διέπει τις επιλογές των ατόμων, μεταξύ εναλλακτικών μορφών εργασιακής δραστηριότητας. Αυτή η διαδικασία ελέγχεται από τα ίδια τα άτομα, τα οποία κάνουν τις επιλογές τους, βασιζόμενα σε εκτιμήσεις σχετικά με το «ταίριασμα» των αναμενόμενων αποτελεσμάτων μιας δεδομένης συμπεριφοράς και των επιθυμητών αποτελεσμάτων της ίδιας συμπεριφοράς. Έτσι η παρακίνηση είναι το αποτέλεσμα της προσδοκίας του ατόμου ότι μια συγκεκριμένη προσπάθεια θα οδηγήσει στην επιδιωκόμενη απόδοση (Beckmann & Heckhausen, 2018).

Πιο πρόσφατα ο Pinder (2014, 11) όρισε την παρακίνηση στο χώρο εργασίας ως «ένα σύνολο ενεργητικών δυνάμεων που προέρχονται από τα ίδια τα άτομα, καθώς και από το περιβάλλον τους, οι οποίες εκκινούν συμπεριφορές που σχετίζονται με την εργασία και καθορίζουν τη μορφή, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διάρκεια τους». Οι ενεργητικές δυνάμεις, κατά τον ίδιο μπορεί να είναι εσωτερικές (π.χ. ανάγκες, ένστικτα, κ.α.), αλλά και εξωτερικές, και η έννοια της δύναμης υποδηλώνει ότι η παρακίνηση στα άτομα εκδηλώνεται μέσω της προσπάθειας. Ενώ οι εσωτερικές δυνάμεις προέρχονται εκ των έσω, οι εξωτερικές δυνάμεις εντοπίζονται στο περιβάλλον εργασίας και μπορεί να περιλαμβάνουν τη φύση της εργασίας, το στυλ ηγεσίας, κλπ.).

Με παρόμοιο τρόπο, οι Diefendorff & Seaton, (2015) ορίζουν την παρακίνηση στην εργασία ως μια διαδικασία ώθησης του εαυτού και των άλλων, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας που καθοδηγεί την επίτευξη των προσωπικών ή/και των

οργανωτικών στόχων (Diefendorff & Seaton, 2015). Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2017) η παρακίνηση είναι η προθυμία για την άσκηση ενός υψηλού επιπέδου προσπάθειας προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων. Αναφέρουν πως η προθυμία των εργαζομένων να προσπαθήσουν για την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων, συνδέεται με την ανάγκη τους να προσπαθήσουν να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες. Έτσι η παρακίνηση προκύπτει ως αποτέλεσμα της ώθησης των εργαζομένων να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανεκπλήρωτες ανάγκες (Diefendorff & Seaton, 2015).

Σύμφωνα με τον Dipboye (2018), η κατεύθυνση της δράσης, το επίπεδο της προσπάθειας και η επιμονή, είναι τρία βασικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του ατόμου, τα οποία συνδέονται άμεσα με την παρακίνηση. Ειδικότερα, το επίπεδο της παρακίνησης των εργαζομένων αντικατοπτρίζεται στις αποφάσεις που λαμβάνουν, μεταξύ εναλλακτικών ενεργειών δράσης (κατεύθυνση) και τα κίνητρα καθορίζουν το επίπεδο της προσπάθειας (σθένος και ένταση) που θα καταβληθεί για την επίτευξη ενός στόχου. Η επιμονή στην επιδίωξη του στόχου είναι το τρίτο στοιχείο και σημαίνει ότι το παρακινημένο άτομο θα συνεχίσει να προσπαθεί για την επίτευξη ενός στόχου, ακόμα και όταν έρχεται αντιμέτωπο με εμπόδια (Dipboye, 2018).

Η παρακίνηση των εργαζομένων αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή στο χώρο εργασίας. Επηρεάζει την απόδοση, καθορίζει την ικανοποίηση και τη δέσμευση από την εργασία, και τελικά καθορίζει την επιτυχία εργαζομένων, ομάδων και ολόκληρων οργανισμών (Bloom & Colbert, 2011).

1.1.2. Εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

Η παρακίνηση ως διαδικασία, είναι αυτή που καθορίζει τη δράση και τη συμπεριφορά των ατόμων στην εργασία, και διαχωρίζεται εννοιολογικά από την έννοια του κινήτρου, το οποίο αναφέρεται στον λόγο της δράσης (Pittman & Zeigler, 2007) ή στην ενεργητική δύναμη που καθοδηγεί τα άτομα σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Diefendorff & Seaton, 2015). Σύμφωνα με την Κωσταρείδου – Ευκλείδη (1999) το κίνητρο είναι το αίτιο που προκαλεί μια συμπεριφορά ή ο λόγος που εξηγεί μια συμπεριφορά. Αυτά τα αίτια μπορεί να είναι τόσο εσωτερικά (ένστικτα, ορμές,

επιθυμίες, προθέσεις, κλπ.), όσο και εξωτερικά (αμοιβές, θέληγητρα, κ.α.). Ως εκ τούτου τα κίνητρα και η παρακίνηση είναι δύο αλληλοσυνδεόμενες έννοιες.

Τα κίνητρα έχουν θεμελιώδη ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και η μελέτη τους βοηθά στην κατανόηση του γιατί τα άτομα ενεργούν ή συμπεριφέρονται με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Talevich et al., 2017). Γύρω από τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς έχει υπάρξει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα μέχρι σήμερα να έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες κινήτρων. Αυτές έχουν ταξινομηθεί με πολλούς τρόπους ανάλογα με την εστίαση τους. Για παράδειγμα υπάρχουν θεωρίες που προσπαθούν να εξηγήσουν την φυσιολογική ή βιολογική βάση των κινήτρων, θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της ψυχολογίας, ανθρωπιστικές θεωρίες, συμπεριφορικές θεωρίες, κλπ. (Κωσταρείδου – Ευκλείδη, 1999).

Στον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας, αναπτύχθηκαν επίσης θεωρίες κινήτρων για να εξηγήσουν τη συμπεριφορά των ατόμων στον εργασιακό χώρο, αν και ο τομέας αυτός έχει επίσης δανειστεί θεωρίες από άλλους κλάδους, όπως οι ανθρωπιστικές επιστήμες (π.χ. θεωρία ιεράρχησης των αναγκών του Maslow) (Kooij & Kafner, 2019). Η παρουσίαση και η κατανόηση των θεωριών αυτών είναι κρίσιμη, επειδή η παρακίνηση σχετίζεται με την εργασιακή απόδοση (Shkoler & Kimura, 2020). Αν και οι θεωρίες αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά σε επόμενη ενότητα, πρέπει να σημειωθεί ότι ένα μεγάλο μέρος αυτών κάνουν διαχωρισμό ανάμεσα στα εγγενή και εξωγενή κίνητρα, ή μεταξύ της εγγενούς και εξωτερικής παρακίνησης των εργαζομένων (Kooij & Kafner, 2019).

Ο παραπάνω διαχωρισμός είναι σημαντικός, επειδή έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που έχουν εγγενή κίνητρα στην εργασία έχουν μεγαλύτερη απόδοση, σε σύγκριση με αυτά που έχουν εξωγενή κίνητρα. Υποστηρίζεται ότι τα άτομα με εγγενή κίνητρα έχουν εσωτερικευμένες αξίες και συμπεριφορές, επομένως αποδίδουν καλύτερα στην εργασία (Shkoler & Kimura, 2020).

Σύμφωνα με τους Kooij & Kafner, (2019), το κίνητρο συνεπάγεται την ώθηση του ατόμου σε μια κατάσταση κατά την οποία, το ίδιο το άτομο αισθάνεται την επιθυμία να προχωρήσει προς την επίτευξη του στόχου (εγγενές κίνητρο) ή το αίσθημα αυτό δημιουργείται από το περιβάλλον (εξωγενές κίνητρο). Έτσι τα εγγενή κίνητρα διαμορφώνονται από τα ατομικά ενδιαφέροντα. Όταν τα άτομα βρίσκουν την εργασία τους ενδιαφέρουσα ή βρίσκουν νόημα στην ίδια τη φύση της εργασίας τους, τότε

λέγεται ότι είναι εγγενώς παρακινήμένα. Ωστόσο ο χώρος εργασίας και οι επιμέρους μεταβλητές του, όπως το περιβάλλον εργασίας, ο μισθός, η οργανωσιακή κουλτούρα, κ.α., καθορίζουν επίσης το επίπεδο της παρακίνησης, όπου σε αυτή την περίπτωση γίνεται λόγος για την εξωγενή παρακίνηση (Kooij & Kafner, 2019).

Οι Ryan & Deci (2000) όρισαν την εγγενή παρακίνηση ως τη διενέργεια μιας δραστηριότητας για την «εσωτερική» ικανοποίηση των ατόμων. Τα εγγενώς παρακινήμένα άτομα, εργάζονται και καταβάλλουν προσπάθεια, επειδή θεωρούν την εργασία τους ευχάριστη και ενδιαφέρουσα, επειδή αντλούν ευχαρίστηση από την επιτέλεση δύσκολων εργασιών, επειδή αντλούν ικανοποίηση από τη δημιουργία, διατήρηση και αποκατάσταση θετικών σχέσεων με άλλους και επειδή αισθάνονται πως η εργασία τους έχει σημαντικό αντίκτυπο στους άλλους ή στον κόσμο γενικά. Αυτά τα κίνητρα θεωρείται ότι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων ασυνείδητα (Bloom & Colbert, 2011). Οι Ryan & Deci (2000) εισήγαγαν τη Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η οποία υποστηρίζει μεταξύ άλλων, όταν οι άνθρωποι καταλαβαίνουν την αξία και τον σκοπό της δουλειάς τους και αισθάνονται αυτονομία κατά την εκτέλεση της εργασίας τους, μπορεί να έχουν καλύτερη απόδοση. Αυτά τα κίνητρα προέρχονται από τις αξίες και τα ενδιαφέροντα κάποιου (Deci et al., 2017).

Οι Hackman και Oldham (1980) θεώρησαν τα εσωτερικά κίνητρα ως κλειδί για την κατανόηση τόσο της οργανωτικής παραγωγικότητας, όσο και της ποιότητας των εργασιακών εμπειριών των εργαζομένων. Οι Thomas και Velthouse (1990) ισχυρίστηκαν ότι τα εσωτερικά κίνητρα είναι η ουσιώδης δύναμη πίσω από τα οργανωτικά φαινόμενα, όπως η ενδυνάμωση και η μετασχηματιστική ηγεσία. Οι εγγενώς παρακινήμένες συμπεριφορές μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην οργανωσιακή απόδοση και έχουν επίσης τη δυνατότητα να προωθήσουν πιο θετικά περιβάλλοντα εργασίας (Podsakoff et al., 2009).

Ενώ τα εγγενή (ή αυτόνομα κίνητρα) σχετίζονται με την (εσωτερική) βούληση και επιλογή, τα εξωγενή (ή ελεγχόμενα κίνητρα) αναφέρονται σε συμπεριφορές που εκτελούνται για να ικανοποιήσουν μια εξωτερική πίεση. Τα εξωγενή κίνητρα επηρεάζονται έντονα από τις κοινωνικές απαιτήσεις και τις κανονιστικές πιέσεις, όπως για παράδειγμα αυτές που θέτονται στον χώρο εργασίας (Kehr et al., 2018). Όσοι κάνουν λόγο για την εξωτερική παρακίνηση των εργαζομένων, υποστηρίζουν ότι η επιθυμία του ατόμου για εργασία επηρεάζεται από παράγοντες που προέρχονται

από τον ίδιο τον οργανισμό και το περιβάλλον του. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να περιλαμβάνουν τους κοινωνικούς κανόνες, την επιρροή από τους ομοτίμους, τις οικονομικές ανάγκες, τις ανταμοιβές κ.α. Ως εκ τούτου, το εξωγενές κίνητρο επικεντρώνεται στη χρησιμότητα της δραστηριότητας, παρά στην ίδια τη δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985; Legault, 2016).

Τα εξωγενή κίνητρα παρακινούν μόνο στο βαθμό που ένα άτομο πιστεύει ότι η επίτευξη του κινήτρου είναι καθοριστικής σημασίας για άλλα πράγματα που έχουν αξία, όπως η στέγαση, η ευχαρίστηση και ούτω καθεξής (Vroom, 1964). Σε πολλές περιπτώσεις, οι οργανισμοί υποστηρίζουν ή βασίζονται σε προγράμματα κινήτρων, παρέχοντας κίνητρα ή ανταμοιβές στους εργαζομένους, υπό την προϋπόθεση ότι αυτοί καταβάλλουν ένα αποδεκτό επίπεδο προσπάθειας ή επιτυγχάνουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης. Για παράδειγμα, η παροχή οικονομικών κινήτρων συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις για τους εργαζομένους. Οι ανταμοιβές ενισχύουν την ικανοποίηση από την εργασία, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει θετικά την απόδοση των εργαζομένων. Επιπλέον, είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία διαχείρισης στην καθοδήγηση της συμπεριφορά του ατόμου ή της ομάδας, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Condly, Clark, & Stolovitch, 2003). Στο ίδιο πλαίσιο, πολλές επιχειρήσεις σήμερα παρέχουν πρόσθετες αμοιβές, προαγωγές, μπόνους και άλλους τύπους ανταμοιβών για να παρακινήσουν τους εργαζομένους και να αυξήσουν την απόδοσή τους (Dobre, 2013).

1.1.3. Θεωρίες παρακίνησης

Οι θεωρίες της παρακίνησης, έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι ενεργούν με έναν καθορισμένο τρόπο στην εργασία τους, καθώς και τους παράγοντες που λειτουργούν παρακινητικά επηρεάζοντας την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την επιμονή των δραστηριοτήτων στην εργασία (Kafner et al., 2017). Τα θεωρητικά μοντέλα της εργασιακής παρακίνησης, κατά τους Kafner, Chen & Pritchard (2008) μπορούν να διαχωριστούν σε τρεις κατηγορίες, οι οποίες είναι οι θεωρίες περιεχομένου, οι θεωρίες του πλαισίου και οι θεωρίες των διαδικασιών.

1.1.3.1. Θεωρίες περιεχομένου

Οι θεωρίες περιεχομένου είναι αυτές που αναπτύχθηκαν από τους Abraham Maslow (1968), Clayton P. Alderfer (1969), Frederick Herzberg (1966) και David McClelland (1987). Αυτές οι θεωρίες εστιάζουν στην κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν την παρακίνηση στον χώρο εργασίας, δηλαδή των παραγόντων που ενεργοποιούν, κατευθύνουν ή ανακατευθύνουν τις εργασιακές συμπεριφορές και τις διατηρούν ή τις σταματούν. Αυτή η ομάδα θεωριών επικεντρώνεται σε ορισμένες ψυχολογικές διεργασίες στις οποίες βασίζονται οι ενέργειες των ατόμων, ιδίως στον τρόπο με τον οποίο λαμβάνουν αποφάσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους. Ενώ μερικοί παράγοντες της παρακίνησης πιστεύεται ότι αποτελούν καθολικές πηγές κινήτρων για τους περισσότερους εργαζομένους, άλλοι χαρακτηρίζονται από μεγαλύτερη διαπροσωπική διακύμανση ως προς το επίπεδο και τη σημασία τους (Kafner, 2017).

Οι ανάγκες είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα κίνητρα και την παρακίνηση και αυτό αποτελεί τη βάση της θεωρίας του Maslow (1943) για την παρακίνηση. Οι ανάγκες είναι εσωτερικές δυνάμεις που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη της ζωής και της ανάπτυξης και συνεπώς οι ανεκπλήρωτες ανάγκες δημιουργούν καταστάσεις σωματικής και ψυχολογικής έντασης, οι οποίες ενεργοποιούν την ατομική δράση. Ο Maslow (1943) ιεράρχησε αυτές τις ανάγκες σε μια πυραμίδα, τονίζοντας ότι οι συμπεριφορές των ατόμων διέπονται από την προσπάθεια κάλυψης αυτών των αναγκών. Οι πέντε κατηγορίες αναγκών που προτείνει είναι οι φυσιολογικές (π.χ. διατροφή), οι ανάγκες ασφάλειας (π.χ. σταθερή απασχόληση), οι κοινωνικές ανάγκες (π.χ. φιλία), οι ανάγκες εκτίμησης (π.χ. επίτευγμα) και οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης (π.χ. αυτό-εκπλήρωση). Αυτές οι ανάγκες τοποθετούνται στη πυραμίδα που πρότεινε (η πυραμίδα της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow), όπου στο κατώτερο επίπεδο της είναι οι φυσιολογικές ανάγκες και στο ανώτερο είναι οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Η παραπάνω ιεράρχηση υποδηλώνει ότι τα άτομα σπεύδουν πρώτα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες στα κατώτερα επίπεδα της πυραμίδας, ανεβαίνοντας στην ιεραρχία. Έτσι μόλις οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες ασφάλειας ικανοποιηθούν, γίνονται λιγότερο εμφανείς, και τα άτομα ενεργούν ώστε να καλύψουν τις ανάγκες στα επόμενα επίπεδα (π.χ. αγάπη και εκτίμηση) (Navy, 2020).

Αν και η θεωρία έχει σημαντικό επίπεδο αποδοχής στη μελέτη των ανθρωπίνων κινήτρων, έχει επικριθεί ως αρκετά απλοϊκή για την κατανόηση των κινήτρων στον χώρο εργασίας. Οι Wahba και Bridwell (1976) αναφέρουν ότι τα στοιχεία για την ιεραρχική σειρά των αναγκών που προτείνει ο Maslow δεν είναι ρητά. Ενώ αναγνωρίζεται ότι όλα τα ανθρώπινα όντα έχουν τις παραπάνω ανάγκες και ότι σπεύδουν να τις ικανοποιήσουν, αμφισβητείται η ύπαρξη μιας άκαμπτης σειράς στις ανάγκες που κάθε άτομο ικανοποιεί. Με λίγα λόγια, ενώ ο Maslow υποστηρίζει ότι η μετάβαση σε ένα οποιοδήποτε επόμενο επίπεδο της πυραμίδας απαιτεί την ικανοποίηση των αναγκών, ενός οποιουδήποτε προηγούμενου επιπέδου, αυτό αμφισβητείται από άλλους ερευνητές, οι οποίοι προτείνουν ότι τα άτομα μπορεί να επιχειρούν να καλύψουν ανάγκες σε δύο ή περισσότερα επίπεδα ταυτόχρονα (Wahba & Bridwell, 1976). Άλλοι ερευνητές έχουν τονίσει ότι η κατάταξη των αναγκών στην ιεραρχική πυραμίδα ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία και δεν φαίνεται να είναι η ίδια σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (King–Hill, 2015), ενώ ο Hofstede (1984) ανέφερε ότι η ιεράρχηση των αναγκών δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορές στις πολιτιστικές ανάγκες των κοινωνιών και τις μοναδικές κοινωνικές και πνευματικές τους ανάγκες. Επίσης, η μεθοδολογία του Maslow έχει επικριθεί ως φαινομενολογική και δεν στηρίζεται σε πειραματικά δεδομένα, σε αντίθεση με άλλες θεωρίες κινήτρων (Κωσταρείδου – Ευκλείδη, 1999).

Πρέπει να σημειωθεί ότι στη βάση της θεωρίας ιεράρχησης αναγκών του Maslow, στηρίχθηκε και το θεωρητικό μοντέλο ERG (Existence, Relatedness, Growth) του Alderfer (1969), ο οποίος ταξινόμησε τις παραπάνω ανάγκες σε τρεις ομάδες, δηλαδή τις ανάγκες ύπαρξης (φυσιολογικές και ασφάλειας – δύο πρώτα επίπεδα πυραμίδας Maslow), τις ανάγκες συνάφειας (κοινωνικές ανάγκες και ανάγκες εκτίμησης–τρίτο και τέταρτο επίπεδο πυραμίδας Maslow) και τις ανάγκες ανάπτυξης (ανάγκες αυτό-πραγμάτωσης–άνωτερο επίπεδο πυραμίδας Maslow). Οι βασικές διαφορές μεταξύ των θεωριών του Alderfer (1969) και του Maslow (1943), είναι ότι: 1) στην περίπτωση της θεωρίας του Alderfer (1969) δεν χρειάζεται να ικανοποιηθεί μια ανάγκη χαμηλότερου επιπέδου, ώστε τα άτομα να ικανοποιήσουν μια ανάγκη ανώτερου επιπέδου, 2) δεν υπάρχει αυστηρή σειρά για την ικανοποίηση των αναγκών στο μοντέλο του Alderfer (1969), αλλά προτείνεται ότι εάν δεν ικανοποιηθεί μια σχετικά πιο σημαντική ανάγκη, θα αυξηθεί η επιθυμία ικανοποίησης μιας λιγότερο σημαντικής ανάγκης, 3) στη θεωρία του Alderfer (1969) υποστηρίζεται ότι η σειρά

της κάλυψης των αναγκών θα είναι διαφορετική, σε διαφορετικούς ανθρώπους (Caulton, 2012).

Το βασικό σημείο στο οποίο έχει δεχθεί κριτική η παραπάνω θεωρία, είναι ότι το γεγονός ότι όταν ένα επίπεδο σημαντικών αναγκών παραμένει ανεκπλήρωτο, τότε το άτομο μπορεί να σπεύσει να ικανοποιήσει ανάγκες λιγότερο σημαντικές σε άλλα επίπεδα. Στο εργασιακό πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να συμβάλλει σε απογοήτευση και χαμηλότερη απόδοση για τους εργαζομένους. Επίσης, όπως και στη θεωρία του Maslow, υπάρχουν κάποιες συναισθηματικές και ψυχολογικές βάσεις που επηρεάζουν τις ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες δεν λαμβάνονται υπόψη στη θεωρία του Alderfer (Ibietan, 2010).

Η θεωρία του McClelland (1962), γνωστή και ως Θεωρία του Κινήτρου Επίτευξης υποδηλώνει ότι τα άτομα αποκτούν συγκεκριμένες ανάγκες, τόσο από το θεσμικό πλαίσιο, όσο και από γεγονότα που βιώνουν νωρίς στη ζωή τους, για να προχωρήσουν και να επιτύχουν τους στόχους τους. Εδώ οι ανάγκες των ατόμων που καθοδηγούν τη συμπεριφορά είναι η ανάγκη για επίτευξη, η ανάγκη για εξουσία και η ανάγκη για συνεργασία. Οι ανάγκες δεν ιεραρχούνται όπως στις προηγούμενες θεωρίες, αλλά υποστηρίζεται πως κάθε άτομο έχει διαφορετικό προφίλ ως προς αυτές. Η ανάγκη για επίτευξη είναι η ανάγκη του ατόμου να αγωνιστεί με βάση τα προσωπικά πρότυπα επιτυχίας, η ανάγκη για συνεργασία αναφέρεται στην επιθυμία για ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπίδραση με άλλους και η ανάγκη εξουσίας ορίζεται ως η επιθυμία του ατόμου να επηρεάσει άλλους ανθρώπους, να έχει αντίκτυπο σε αυτούς, να είναι ισχυρό και να κατευθύνει τους άλλους. Υποστηρίζεται ότι κάθε άτομο έχει κάθε μια από τις παραπάνω ανάγκες λιγότερο ή περισσότερο (Dipboye, 2018).

Η θεωρία του McClelland (1962) έχει επίσης επιδεχθεί κριτικής. Υποστηρίζεται πως τα άτομα επιτυγχάνουν επιτεύγματα, όχι επειδή επιδιώκουν την επιτυχία, αλλά και για άλλους λόγους – κίνητρα του εξωτερικού περιβάλλοντος, όπως οι ανταμοιβές – τιμωρίες, η απόκτηση δύναμης, η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις με άλλους, κλπ. (Κωσταρείδου – Ευκλείδη, 1999). Επίσης, οι Robbins et al., (2009) αναφέρουν ότι η θεωρία του McClelland, έχει μικρότερη πρακτική αξία σε σχέση με άλλες θεωρίες κινήτρων, επειδή τα τρία είδη αναγκών είναι υποσυνείδητα όπως υποστήριξε ο

θεμελιωτής της θεωρίας, πράγμα που σημαίνει ότι τα άτομα μπορεί να έχουν αυτές τις ανάγκες χωρίς να τις γνωρίζουν και επίσης η μέτρηση τους δεν είναι πολύ εύκολη.

Η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) καθορίζει επίσης, πως η ικανοποίηση των βασικών αναγκών για αυτονομία, ικανότητα και συνάφεια (διαπροσωπικές συνδέσεις) επηρεάζουν την απόδοση μέσω της ανάπτυξης εγγενών κινήτρων στα άτομα. Η θεωρία βασίζεται σε ένα σύνολο υποθέσεων σχετικά με την ανθρώπινη φύση και τα κίνητρα. Τα ανθρώπινα όντα έχουν εγγενές κίνητρο να αναπτυχθούν και να επιτύχουν, και θα δεσμευτούν πλήρως και θα αναλάβουν μη ενδιαφέρουσες εργασίες όταν γίνεται κατανοητό το νόημα και η αξία τους. Οι εργαζόμενοι που είναι παθητικοί και χωρίς κίνητρα αναπτύσσουν αυτές τις στάσεις με την πάροδο των ετών, συμπεριλαμβανομένης της (προηγούμενης ή τρέχουσας) εμπειρίας τους σε συνθήκες εργασίας που υπονομεύουν τα εγγενή κίνητρα. Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας είναι η διάκριση μεταξύ των εγγενών και των εξωγενών κινήτρων (Stone, Deci, & Ryan, 2009).

Ενώ η θεωρία του αυτοπροσδιορισμού έχει ένα μεγάλο εύρος εφαρμογών, αμφισβητείται η διχοτομική σχέση που τίθεται ανάμεσα στα εγγενή και εξωγενή κίνητρα, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα μπορεί να παρακινούνται ταυτόχρονα από εγγενή και εξωγενή κίνητρα. Επίσης η θεωρία δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια, από αυτά των Δυτικών χωρών (Jang et al., 2009).

1.1.3.2. Θεωρίες του πλαισίου της εργασίας

Η δεύτερη κατηγορία θεωριών είναι οι θεωρίες του πλαισίου της εργασίας, οι οποίες επικεντρώνονται σε χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που επηρεάζουν τα κίνητρα και την απόδοση. Μεταβλητές που είναι ευρύτερες του εργασιακού πλαισίου όπως το επάγγελμα ενός ατόμου, επηρεάζουν τη φύση της εργασίας, όπως επίσης και το περιβάλλον στο οποίο εκτελείται η εργασία. Πιο συγκεκριμένες μεταβλητές του εργασιακού πλαισίου όπως για παράδειγμα η υποστήριξη από τους επόπτες και οι σχέσεις με τους συναδέλφους αντικατοπτρίζουν επίσης παράγοντες για τα κίνητρα και τη συμπεριφορά εργασίας. Αυτή η ομάδα θεωριών αναδεικνύει τη δύναμη των διαφόρων χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος στην παρακίνηση των εργαζομένων (Meyer, Dalal, & Hermida, 2010).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι Hackman και Oldham (1980) παρουσίασαν το Μοντέλο των Χαρακτηριστικών Εργασίας, μέσω του οποίου καθορίστηκαν πέντε βασικά χαρακτηριστικά μιας εργασίας (δηλαδή, η ποικιλία δεξιοτήτων, η ταυτότητα της εργασίας, η σημασία της εργασίας, η αυτονομία και η ανατροφοδότηση) και οι ψυχολογικές οδοί μέσω των οποίων λειτουργούν αυτά τα χαρακτηριστικά (δηλ. το νόημα της εργασίας, η ευθύνη βάσει εμπειρίας και η γνώση των αποτελεσμάτων). Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της εργασίας, επηρεάζουν την παρακίνηση των εργαζομένων, μέσω των επιδράσεών τους στις τρεις ανωτέρω κρίσιμες ψυχολογικές καταστάσεις (Kooij & Kafner, 2019).

Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας έχει δεχθεί κριτική ως προς την ισχύ και την εγκυρότητα του, επειδή εμπειρικά πολλές από τις βασικές θεωρητικές του υποθέσεις και συνδέσεις δεν έχουν αποδειχθεί, ενώ κάποιες συνδέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας και των ψυχολογικών καταστάσεων έχει βρεθεί ότι είναι ασθενέστερες σε σχέση με άλλες. Για παράδειγμα, οι εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι ενώ η ταυτότητα της εργασίας σχετίζεται με την ευθύνη βάσει εμπειρίας, έχει αρκετά πιο αδύναμη σχέση με το νόημα της εργασίας και τη γνώση των αποτελεσμάτων (Fried & Ferris, 1987; Parker, Morgeson & Johns, 2017). Ακόμα ένας περιορισμός του μοντέλου είναι ότι αναπτύχθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 80, όταν ο σχεδιασμός της εργασίας, ευθυγραμμίστηκε με σταθερούς ρόλους για τους εργαζομένους εντός των οργανισμών, γεγονός το οποίο δεν αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη πραγματικότητα των θέσεων εργασίας (Parker et al., 2017).

Η επόμενη θεωρία είναι αυτή του Herzberg (1959), γνωστή και ως Θεωρία των Δύο Παραγόντων. Η θεωρία προτείνει πως το κίνητρο του ατόμου προέρχεται από την ίδια την εργασία, και όχι από παράγοντες όπως η μισθός και η εργασιακή ασφάλεια. Συστήνει την ύπαρξη δύο ομάδων παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία και την παρακίνηση των εργαζομένων. Στη πρώτη ομάδα είναι οι παράγοντες υγιεινής οι οποίοι αφορούν παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον της εργασίας και στη δεύτερη ομάδα είναι οι παράγοντες παρακίνησης που σχετίζονται με την ίδια την εργασία. Η απουσία των παραγόντων της πρώτης ομάδας θα συνεισφέρει σε δυσαρέσκεια και η παρουσία των δεύτερων οδηγεί σε ικανοποίηση. Επίσης, υποστηρίζεται πως η εξάλειψη των αιτιών της δυσαρέσκειας δεν οδηγεί σε ικανοποίηση, αλλά σε μια ουδέτερη κατάσταση. Η πρώτη ομάδα παραγόντων περιλαμβάνει τον μισθό, την επίβλεψη, τις σχέσεις με τους ανωτέρους,

τις εργασιακές συνθήκες, τις σχέσεις με τους συναδέλφους, την ασφάλεια, κ.α., ενώ η δεύτερη ομάδα παραγόντων περιλαμβάνει τα επιτεύγματα, την ανάληψη ευθυνών, την αναγνώριση του έργου και τις ευκαιρίες ανάπτυξης και προαγωγής (Sennewald & Bailie, 2020).

Η θεωρία αυτή έχει επίσης λάβει κριτική σε πολλούς τομείς. Αρχικά θεωρείται ότι είναι αρκετά απλοποιημένη για την περιγραφή των παραγόντων παρακίνησης στην εργασία. Δεύτερον, ενώ η θεωρία διαχωρίζει τους παράγοντες που οδηγούν στην ικανοποίηση και τη δυσαρέσκεια, οι έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η διαφορά δεν είναι συνεπής, αφού έχειδειχθεί για παράδειγμα ότι τα επιτεύγματα, η αναγνώριση και η ευθύνη είναι σημαντικοί παράγοντες τόσο για την ικανοποίηση όσο και για τη δυσαρέσκεια. Από την άλλη, παράγοντες όπως η ασφάλεια, ο μισθός και οι συνθήκες εργασίας είναι λιγότερο σημαντικές (Aamodt, 2007).

1.1.3.3. Θεωρίες προσανατολισμένες στις διαδικασίες

Τέλος η τρίτη ομάδα θεωριών είναι οι θεωρίες που είναι προσανατολισμένες στις διαδικασίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν στη βάση της ιδέας ότι τα κίνητρα αποτελούνται από δύο αλληλοεξαρτώμενα υπο-συστήματα: ένα σύστημα που διέπει την επιλογή των στόχων και ένα σύστημα που διέπει τη θέσπιση των στόχων. Οι στόχοι θεωρούνται εσωτερικές αναπαραστάσεις των επιθυμητών καταστάσεων που κατευθύνουν την προσοχή, οργανώνουν τη δράση και διατηρούν τη προσπάθεια του ατόμου, που στοχεύει στην επίτευξη αυτών των καταστάσεων (Kafner, 2017).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 έως το τέλος του αιώνα, η Θεωρία Καθορισμού των Στόχων των Locke και Latham (1990) έχει υπάρξει κατά τον Kafner (2017) η κορυφαία θεωρία των εργασιακής παρακίνησης στον τομέα της οργανωσιακής ψυχολογίας. Η θεωρία δίνει έμφαση στη σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών του στόχου και της δράσης. Σύμφωνα με τη θεωρία, οι στόχοι αποσκοπούν στην ενίσχυση της απόδοσης, επειδή κατευθύνουν την προσοχή σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το στόχο, κινητοποιούν και διατηρούν το επίπεδο της καταβάλλουσας προσπάθειας και προωθούν τη χρήση γνώσεων που σχετίζονται με την εργασία (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981).

Στην εργασία, οι στόχοι καθορίζονται συνήθως από τους διαχειριστές ή τους επόπτες, ωστόσο, στις περισσότερες περιπτώσεις και οι εργαζόμενοι έχουν επίσης αυτο-ανεπτυγμένους στόχους. Ως αποτέλεσμα, οι στόχοι που κατευθύνουν τις δράσεις είναι συχνά ένα μείγμα στόχων που θέτονται από τον οργανισμό και τους εργαζομένους. Οι στόχοι που καθορίζονται από τον επόπτη και ανατίθενται στους εργαζομένους θεωρούνται εξωτερικοί στόχοι και ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι υιοθετούν τον στόχο της οργάνωσης, ως δικό τους στόχο, αντανακλά μια διαδικασία εσωτερικοποίησης. Ο επαναπροσδιορισμός ενός καθορισμένου οργανωσιακού στόχου, ως ατομικού στόχου εξαρτάται εν μέρει από τα χαρακτηριστικά της εργασίας (όπως η σαφήνεια) και από το βαθμό στον οποίο υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των στόχων του ατόμου και του στόχου της οργάνωσης (Zacher & Frese, 2018).

Μια άλλη δημοφιλής θεωρία αυτής της κατηγορίας, είναι του Vroom (1964), η οποία είναι γνωστή και ως Θεωρία των Προσδοκιών. Η θεωρία προτείνει ότι η επιλογή ενός στόχου καθορίζεται από τις υποκειμενικές αξιολογήσεις των ατόμων στους εξής τομείς: (α) του επιπέδου ικανοποίησης που αναμένεται από την επίτευξη των αποτελεσμάτων της εργασίας (σθένος), (β) της πιθανότητας επίτευξης αυτών των αποτελεσμάτων, μέσα από την επίτευξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης (οργάνωση), και (γ) της πιθανότητας κάποιος (με προσπάθεια) να φτάσει σε ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης (προσδοκία). Αυτές οι αξιολογήσεις αλληλεπιδρούν για να προσδιορίσουν την κινητήρια δύναμη για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ή για την επιλογή μιας πορείας δράσης.

Ο Ajzen (1991) αργότερα πρότεινε τη Θεωρία της Προγραμματισμένης Συμπεριφοράς, ως επέκταση της θεωρίας των προσδοκιών, λαμβάνοντας υπόψη το διαπροσωπικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώνονται οι στόχοι και οι προθέσεις. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι το κίνητρο του ατόμου για να ακολουθήσει μια πορεία δράσης επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις ελέγχου (δηλ., τις προσδοκίες για την ικανότητα εκτέλεσης μιας συμπεριφοράς) και από τις στάσεις (δηλαδή, το σθένος). Η θεωρία λαμβάνει επίσης υπόψη και τον ρόλο των υποκειμενικών κανόνων, οι οποίοι αναφέρονται στην αντιληπτή κοινωνική πίεση για την τήρηση μιας πορείας δράσης. Οι προθέσεις συμπεριφοράς καθορίζονται από κοινού από τον αντιληπτό έλεγχο, τη συμπεριφορά και τους υποκειμενικούς κανόνες.

Οι θεωρίες της επιλογής στόχου θέτουν το στάδιο της δράσης, αλλά δεν εξηγούν πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τον στόχο τους. Όταν ένας στόχος είναι απλός, αυτός μπορεί να επιτευχθεί γρήγορα και χωρίς ουσιαστική προσπάθεια. Ωστόσο, η επίτευξη πολύπλοκων στόχων συνήθως απαιτεί από τους ανθρώπους να διαμορφώσουν την κατεύθυνση και την ένταση της προσπάθειας τους και τη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου και μεταξύ των επιμέρους στόχων. Αυτές οι διαδικασίες αυτορρύθμισης βοηθούν στη διατήρηση των προθέσεων του στόχου, στην αξιολόγηση της προόδου, στην επίτευξη του στόχου και στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το αν τα άτομα θα επιμείνουν, θα αναθεωρήσουν ή θα εγκαταλείψουν τον στόχο (Kooij & Kafner, 2019).

Σημαντικές θεωρίες της ίδιας κατηγορίας, είναι και αυτές που αναπτύχθηκαν από τους Bandura (1986), Carver και Scheier (1981), Frese και Zapf (1994) και Kafner (1977). Αυτές οι θεωρίες περιγράφουν τις ψυχολογικές διαδικασίες με τις οποίες τα άτομα προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους. Η αυτό-ρρύθμιση περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα σύνολα δραστηριοτήτων: την αυτό-παρακολούθηση, την αυτό-αξιολόγηση και τις αυτό-αντιδράσεις. Η αυτό-παρακολούθηση αναφέρεται στην προσοχή που δίνουν τα άτομα σε γεγονότα, συμπεριφορές και σχόλια που σχετίζονται με τον στόχο. Οι αποτυχίες στην αυτό-παρακολούθηση αποκλείουν την ευκαιρία για αξιολόγηση της προόδου του στόχου. Η αυτό-αξιολόγηση αναφέρεται στη συγκριτική αξιολόγηση της κατάστασης του στόχου στην τρέχουσα κατάσταση ή στην πρόοδο του στόχου. Οι αυτό-αντιδράσεις είναι το φυσικό επακόλουθο των αυτό-αξιολογήσεων και περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές και κινητήριες αντιδράσεις στις αποκλίσεις μεταξύ των επιθυμητών στόχων και της τρέχουσας κατάστασης τους. Η θεωρία του Bandura (1977) για την αυτο-αποτελεσματικότητα βασίζεται περαιτέρω και επεκτείνει το πλαίσιο της αυτορρύθμισης οριοθετώντας τον ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας στην επιλογή των στόχων και στην προσπάθεια που καταβάλλεται για τον στόχο.

1.1.4. Παρακίνηση και ενδυνάμωση

Η έννοια της ενδυνάμωσης προέρχεται από τις θεωρίες της συμμετοχικής διαχείρισης, κεντρικό στοιχείο των οποίων είναι ότι η ανάθεση εξουσίας στη λήψη αποφάσεων θα

πρέπει να μετατίθεται σε απλούς εργαζομένους ή αντιπροσωπευτικές ομάδες εργαζομένων για την αύξηση της αποτελεσματικότητας των οργανώσεων (Bainbridge, 1995).

Σύμφωνα με τους George & Ka (2018) υπάρχει σε γενικές γραμμές μια «σύγχυση» γύρω από τον ορισμό της ενδυνάμωσης, καθώς πριν από τη δεκαετία του 90, ο όρος είχε ταυτιστεί με έννοιες όπως η συμμετοχική διαχείριση και η ατομική ανάπτυξη. Ο ίδιος προτείνει ότι ίσως ο καλύτερος ορισμός είναι αυτός των Simpson και Weiner (1998), βάσει του οποίου η ενδυνάμωση αναφέρεται στην κατάσταση της παροχής εξουσίας ή δύναμης σε κάποιον να κάνει κάτι. Πιο πρόσφατα, οι Kumar & Moorthy (2015) όρισαν την ενδυνάμωση ως την παροχή αυτονομίας στους εργαζομένους και την παροχή του δικαιώματος τους στην λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με τους ίδιους, η κοινή λήψη αποφάσεων και η συμμετοχική διαχείριση αποτελούν συστατικά μέρη της ενδυνάμωσης.

Η ενδυνάμωση των εργαζομένων στον χώρο εργασίας έχει προσεγγιστεί στη βιβλιογραφία από δύο διαφορετικές προοπτικές. Η πρώτη προσέγγιση είναι η σχεσιακή ή η κοινωνική διαρθρωτική και η δεύτερη είναι η παρακινητική ή ψυχολογική προσέγγιση (Conger & Kanungo 1988). Η σχεσιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στην ιδέα του καταμερισμού της εξουσίας μεταξύ των διευθυντών και των υφισταμένων, με στόχο την εκχώρηση της σχετικής εξουσίας λήψης αποφάσεων σε εργαζομένους στα χαμηλότερα επίπεδα της οργανωτικής ιεραρχίας. Έτσι η ενδυνάμωση ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία ένας ηγέτης ή διευθυντής μοιράζεται την εξουσία με τους υφισταμένους του (Conger & Kanungo 1988).

Από την άλλη, η ψυχολογική προσέγγιση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στον οργανισμό (Conger & Kanungo 1988). Ενώ σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία που θα δοθεί στους εργαζομένους, καθώς και η ευκαιρία που θα τους δοθεί να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων εξαρτάται από τις ενέργειες της ανώτατης διοίκησης (σχεσιακή προσέγγιση), η ενδυνάμωση έχει προσεγγιστεί επίσης από ψυχολογική προοπτική, η οποία επικεντρώνεται στις αντιληπτές ή ψυχολογικές διαστάσεις του όρου. Η ψυχολογική προσέγγιση δίνει έμφαση στην αντίληψη των εργαζομένων για τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι αισθάνονται ενδυναμωμένοι, αλλά και στη γενικότερη εμπειρία τους για την ενδυνάμωση (George & Ka, 2018).

Οι Conger και Kanungo (1988) πρότειναν ότι σε αυτή την προσέγγιση, η ενδυνάμωση μπορεί να οριστεί σε σχέση με τις διαδικασίες παρακίνησης στους εργαζομένους. Σύμφωνα με τους Kim et al., (2011), η ψυχολογική ενδυνάμωση, μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εγγενές κίνητρο που ενισχύει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, συμβάλλει στην ικανοποίηση τους από την εργασία και αυξάνει το επίπεδο οργανωτικής δέσμευσης. Έτσι όταν οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι είναι ενδυναμωμένοι, αυτό έχει ένα παρακινητικό αποτέλεσμα.

Κατά τον Dhillon (2008), η ψυχολογική ενδυνάμωση, δεν σημαίνει τη μεταβίβαση της εξουσίας (όπως στη σχεσιακή προσέγγιση), αλλά νοείται περισσότερο ως «ενεργοποίηση» των εργαζομένων. Η έννοια της «ενεργοποίησης» συνεπάγεται τη δημιουργία συνθηκών για την ενίσχυση της παρακίνησης προς τον σκοπό της ολοκλήρωσης των εργασιών, μέσω της ανάπτυξης μιας ισχυρής αίσθησης προσωπικής αποτελεσματικότητας. Προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η ψυχολογική ενδυνάμωση «με όρους παρακίνησης», οι Conger & Kanungo (1988) χρησιμοποίησαν την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura (1986). Οι ερευνητές υποθέτουν πως όλα τα άτομα έχουν μια εσωτερική ανάγκη αυτοπροσδιορισμού (από τη θεωρία της παρακίνησης των Deci & Ryan, 1985), μια ανάγκη ελέγχου των πραγμάτων στην εργασία τους και την ανάγκη αντιμετώπισης των απαιτήσεων του περιβάλλοντος της εργασίας. Όταν τα άτομα αισθάνονται ενδυναμωμένα, οι ατομικές προσδοκίες αποτελεσματικότητας ενισχύονται. Ως εκ τούτου, η ενδυνάμωση στην ψυχολογική προσέγγιση ορίζεται ως μια διαδικασία ενίσχυσης των συναισθημάτων αυτο-αποτελεσματικότητας των εργαζομένων, η οποία λαμβάνει χώρα, μέσω του εντοπισμού των συνθηκών της εργασίας, οι οποίες προωθούν την έλλειψη εξουσίας και ελέγχου, και της ακόλουθης απομάκρυνσής τους τόσο από τις επίσημες οργανωτικές πρακτικές, όσο και από τις άτυπες τεχνικές παροχής πληροφοριών αποτελεσματικότητας (Dhillon, 2008).

1.2. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών

1.2.1. Ορισμός

Τα τελευταία 50 χρόνια, οι ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν μελετήσει το θέμα της παρακίνησης των εκπαιδευτικών, καθώς συνδέεται με την παρακίνηση των μαθητών, τη μάθηση και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς και με την ευημερία των μαθητών (Pelletier & Rocchi, 2016; Han & Yin, 2016).

Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών έχουν οριστεί τόσο σε γενικά πλαίσια, όπως οι γενικοί ορισμοί των κινήτρων που παρατέθηκαν νωρίτερα, αλλά και ειδικότερα σε σχέση με το εκπαιδευτικό επάγγελμα. Για παράδειγμα, στην πρώτη περίπτωση, οι Williams και Burden (1997) διαφοροποίησαν δύο πτυχές του κινήτρου: τους λόγους οι οποίοι συμβάλλουν στην εκκίνηση μιας συμπεριφοράς και τους παράγοντες που συντελούν στην διατήρηση αυτής της συμπεριφοράς στο μέλλον (επιμονή). Ομοίως, οι Dörnyei και Ushioda (2011) εντόπισαν δύο διαστάσεις του καθορισμού των κινήτρων, δηλαδή την κατεύθυνση και το μέγεθος της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Στη δεύτερη περίπτωση, ο Sinclair (2008, σ. 37) όρισε την παρακίνηση των εκπαιδευτικών από την άποψη της προσέλκυσης, της διατήρησης και της συγκέντρωσης, ως κάτι που καθορίζει *«τι προσελκύει τα άτομα στη διδασκαλία, πόσο καιρό παραμένουν στα αρχικά μαθήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και στη συνέχεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και το βαθμό που ασχολούνται με τα μαθήματά τους και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού»*.

Από την πλευρά τους, οι Dörnyei και Ushioda (2011) υπογράμμισαν τις δύο διαστάσεις της παρακίνησης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους για τα κίνητρα, δηλαδή το κίνητρο για διδασκαλία και το κίνητρο να παραμείνουν στο επάγγελμα. Κάνοντας μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών έχει τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: 1) τα προεξέχοντα εγγενή κίνητρα που σχετίζονται στενά με το εγγενές ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, 2) οι κοινωνικές επιρροές που σχετίζονται με τον αντίκτυπο των εξωτερικών συνθηκών και των περιορισμών,

3) η χρονική διάσταση με έμφαση στη δια βίου δέσμευση και 4) οι αποθαρρυντικοί παράγοντες (αντίθετο της παρακίνησης) που προέρχονται από αρνητικές επιρροές¹.

Σύμφωνα με τους Han & Yin (2016), η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε λόγους που προέρχονται από τις εγγενείς αξίες των ατόμων, να επιλέξουν να διδάξουν και να στηρίξουν τη διδασκαλία, και την ένταση του κινήτρου του εκπαιδευτικού που υποδεικνύεται από την προσπάθεια που δαπανάται στη διδασκαλία, καθώς αυτή επηρεάζεται από έναν αριθμό παραγόντων τους περιβάλλοντος.

Για τους Thoonen et al., (2011), η παρακίνηση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρία βασικά στοιχεία τα οποία είναι οι προσδοκίες, η αξία και τα συναισθηματικά στοιχεία ως εξής: η προσδοκία της παρακίνησης περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανότητά τους να εκτελούν μια εργασία, το οποίο συχνά αναφέρεται ως αυτο-αποτελεσματικότητα² των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα σχεδιασμού και οργάνωσης, είναι περισσότερο ανοικτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους, να εργαστούν περισσότερο με μαθητές που δυσκολεύονται, να εντείνουν τις προσπάθειές τους όταν η απόδοση τους υπολείπεται των στόχων τους και να επιμένουν περισσότερο.

Το συστατικό της αξίας αφορά τους στόχους των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση μιας εργασίας και τη σημασία και το ενδιαφέρον που αποδίδουν στην εργασία. Οι διαδικασίες της παρακίνησης είναι συνάρτηση των προσωπικών στόχων και των πεποιθήσεων για τις ικανότητες και το πλαίσιο της εργασίας (Bandura, 1986). Η έρευνα γύρω από την δέσμευση των εκπαιδευτικών για αλλαγή έχει συχνά προτείνει ότι η ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού είναι ένα στοιχείο της παρακίνησης των εκπαιδευτικών (Geijsel et al., 2009). Η εσωτερίκευση των σχολικών στόχων από τους εκπαιδευτικούς, ως προσωπικών τους στόχων, επηρεάζει την επαγγελματική τους μάθηση, τόσο άμεσα, όσο και μέσω της συμβολής της στην αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

¹Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, η δεύτερη διάσταση που προσδιορίστηκε από τους Dörnyei και Ushioda (2011) περιλαμβάνει την επιμονή και την προσπάθεια στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το οποίο αποτελεί τη δεύτερη και τρίτη διάσταση του ορισμού του Sinclair (2008).

²Η αυτο-αποτελεσματικότητα είναι μια πεποίθηση που προσανατολίζεται στο μέλλον σχετικά με το επίπεδο της ικανότητας που ένα άτομο αναμένει ότι θα εμφανίσει σε μια δεδομένη κατάσταση.

Η τρίτη και τελευταία συνιστώσα, η συναισθηματική συνιστώσα, αναφέρεται στα συναισθήματα των δασκάλων ή στις συναισθηματικές αντιδράσεις στο έργο τους ή στο σχολείο γενικότερα. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται ανησυχία για την ευημερία τους, με αποτέλεσμα συχνά να έχουν συναισθήματα αβεβαιότητας (van Veen & Sleegers, 2009). Επιπρόσθετα, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις αβέβαιες καταστάσεις, που συχνά προκαλούνται από πρωτοβουλίες πολιτικής για την προώθηση της εκπαιδευτικής αλλαγής, εξαρτάται από την ανοχή τους στην αβεβαιότητα. Οι αβέβαιοι εκπαιδευτικοί είναι πιο επιρρεπείς σε εργασία ρουτίνας και αποφεύγουν τους κινδύνους, ενώ αντίθετα ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναζητούν νέες πληροφορίες, είναι πιο ευέλικτοι στις προσεγγίσεις τους και είναι πιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης (Thoonen et al., 2011).

1.2.2. Μοντέλα παρακίνησης στο χώρο της εκπαίδευσης

Η Θεωρία της Προσδοκίας-Αξίας (Expectancy-Value Theory) του Vroom (1964), η Θεωρία της Επίτευξης Στόχων (Achievement Goal Theory) του Dweck (1986) και η Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού (Self – Determination Theory) των Deci και Ryan (1985), είναι σύμφωνα με τους Richardson, Karabenick & Watt (2014) οι τρεις βασικές θεωρίες που διαμορφώθηκαν για την παρακίνηση των μαθητών και στη συνέχεια επεκτάθηκαν, ώστε να μελετηθεί και να κατανοηθεί η παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στο χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχουν και κάποια άλλα μοντέλα παρακίνησης, όπως το μοντέλο FIT-Choice των Watt και Richardson (2006), η θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura, (1977) και η θεωρία της εσωτερικής – εξωτερικής έδρας ελέγχου του Rotter (1966).

- **Θεωρία της Προσδοκίας-Αξίας**

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Προσδοκίας-Αξίας του Vroom (1964), οι προσδοκίες επιτυχίας (expectancy of success) και οι προσδοκίες αξίας επιτευγμάτων (expectancy of achievement values) είναι οι κύριοι καθοριστικοί παράγοντες της παρακίνησης και επηρεάζουν άμεσα το κίνητρο και τις εκδηλώσεις του, όσον αφορά τα επιτεύγματα, την προσπάθεια και την επιμονή. Η προσδοκία επιτυχίας μπορεί να οριστεί ως οι

πεποιθήσεις των ατόμων για το πόσο καλά θα τα καταφέρουν σε μια δεδομένη εργασία. Η προσδοκία αξίας επιτευγμάτων, σε αντίθεση με την προσδοκία επιτυχίας, αφορά εκτιμήσεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο η εφαρμογή μιας νέας πρακτικής στην τάξη θα αποφέρει αξία (Boström & Palm, 2020). Ως μία από τις πιο εξέχουσες θεωρίες παρακίνησης, έχει χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της παρακίνησης των εκπαιδευτικών σε διάφορα πλαίσια. Για παράδειγμα, οι Abrami, Poulsen και Chambers (2004) χρησιμοποίησαν τη θεωρία για να εξηγήσουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη συνεργατική μάθηση ως εκπαιδευτική στρατηγική, και οι Xie et al. (2017) διερεύνησαν τις επιπτώσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, ως προς το να επιτύχουν στην εφαρμογή ψηφιακού περιεχομένου μάθησης.

- Θεωρία της Επίτευξης Στόχων

Η Θεωρία της Επίτευξης Στόχων του Dweck (1986) είναι μια ψυχολογική θεωρία για τα εγγενή κίνητρα, η οποία εξετάζει πώς οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις των ατόμων προσανατολίζονται προς τα επιτεύγματα ή την επιτυχία, ειδικά σε σχέση με τρία στυλ: τον προσανατολισμό στους στόχους μάθησης (mastery), τον προσανατολισμό στους στόχους απόδοσης – προσέγγισης (performance) και τον προσανατολισμό στους στόχους απόδοσης - αποφυγής (performance-avoidance). Ο προσανατολισμός προς τους στόχους μάθησης συνδέεται με την επιδίωξη απόκτησης νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, ο προσανατολισμός προς τους στόχους απόδοσης συνδέεται με την επίδειξη υψηλής ικανότητας στους άλλους, ενώ ο προσανατολισμός προς τους στόχους απόδοσης – αποφυγής σχετίζεται με την επιδίωξη της αποφυγής ένδειξης χαμηλής ικανότητας στους άλλους (Τιβικέλη, Γωνίδα & Κιοσέογλου, 2015).

Η Θεωρία της Επίτευξης Στόχων έχει εφαρμοστεί ως θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση των διαφορετικών κινήτρων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, διότι η τάξη θεωρείται ως ένας «χώρος επίτευξης» τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Butler, 2007). Σύμφωνα με την Butler (2007), καθώς οι ορισμοί της επιτυχίας των εκπαιδευτικών ποικίλλουν, ο προσανατολισμός των προσωπικών στόχων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μπορεί να διαφέρουν πολύ. Προκειμένου να εντοπίσει τους διαφορετικούς τύπους προσανατολισμών στους στόχους, η Butler (2007), ανέπτυξε ένα εργαλείο αυτό-αναφοράς, το οποίο περιλαμβάνει πέντε παράγοντες: (1) τους στόχους μάθησης, που επικεντρώνονται στη

μάθηση, την ανάπτυξη και την απόκτηση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, (2) τους στόχους ικανότητας – προσέγγισης που αποσκοπούν στην επίδειξη ανώτερης ικανότητας διδασκαλίας, (3) τους στόχους ικανότητας - αποφυγής που αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια αποφυγής επίδειξης κατώτερης διδασκαλίας, (4) τους στόχους εργασίας –αποφυγής που αντικατοπτρίζουν την προσπάθεια του ατόμου να ολοκληρώσει τη μέρα του με ελάχιστη προσπάθεια και τέλος (5) τους σχεσιακούς στόχους, που αναφέρονται στις προσπάθειες επίτευξης και διατήρησης ευνοϊκών σχέσεων με τους μαθητές (Han, Ying & Wan, 2015).

- Θεωρία Αυτοπροσδιορισμού (SDT)

Πρόκειται για μια θεωρία που βασίζεται στην υπόθεση όλοι οι άνθρωποι, έχουν έμφυτες τάσεις να αναπτύσσονται και να ενσωματώνουν τις τρέχουσες εμπειρίες της ζωής στην πρακτική τους (Deci & Ryan, 2000; Pelletier & Rocchi, 2016). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τύποι κινήτρων (καμία παρακίνηση, εξωγενή κίνητρα και εγγενή κίνητρα) που οδηγούν σε διαφορετικά συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα, βάσει του βαθμού στον οποίο η συμπεριφορά εσωτερικεύεται και ενσωματώνεται στον εαυτό. Η εσωτερίκευση αναφέρεται στην αφομοίωση αξιών ή των απαιτήσεων, ενώ η ολοκλήρωση αναφέρεται στο τελικό βήμα αυτής της διαδικασίας όπου οι αξίες ή οι εξωτερικές απαιτήσεις γίνονται αναπόσπαστο μέρος της προσωπικότητας του ατόμου. Αυτή η διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο ταξινομούνται οι λιγότερο εσωτερικευμένοι (ή αυτό-προσδιοριζόμενοι) και στο άλλο άκρο οι περισσότερο εσωτερικευμένοι (Ryan, 1995).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αν και η διαδικασία εσωτερικοποίησης είναι μια φυσική ανθρώπινη τάση, η θεωρία του αυτο-προσδιορισμού υποστηρίζει ότι η έκταση στην οποία θα συμβεί, εξαρτάται από την ικανοποίηση τριών βασικών αναγκών, οι οποίες είναι η αυτονομία, η ικανότητα και η συγγένεια. Η αυτονομία αναφέρεται στην κατάσταση όπου ένα άτομο ενεργεί σύμφωνα με τα δικά του ενδιαφέροντα και αξίες. Σε αυτήν την περίπτωση, η συμπεριφορά είναι μια έκφραση του εαυτού και η προέλευση των συμπεριφορών προέρχεται εκ των έσω. Η ικανότητα φαίνεται στις αλληλεπιδράσεις ενός ατόμου με το περιβάλλον, και ειδικότερα όταν τα άτομα έχουν την ευκαιρία να αναζητήσουν προκλήσεις και να εκφράσουν τις ικανότητές τους. Τέλος, η συγγένεια ορίζεται ως η αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε άλλους και στην

κοινότητα στο σύνολό της. Επιτυγχάνεται μέσω διαπροσωπικών συνδέσεων και αμοιβαίας φροντίδας μεταξύ άλλων. Αυτές οι τρεις ανάγκες λέγεται ότι είναι έμφυτες, καθολικές μεταξύ των πολιτισμών, και εμφανείς σε όλες τις περιόδους ανάπτυξης (Deci & Ryan, 2002).

Η θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού έχει αξιοποιηθεί σε έρευνες αναφορικά με τους παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Fernet, Guay και Senecal, (2004), εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας (άγχος εργασίας, ασάφεια ρόλου, περιορισμός ρόλου), του ελέγχου πάνω στην εργασία (ένα μέτρο της αντιληπτής αυτονομίας στην εργασία), της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και του επακόλουθου αντίκτυπου στην εξάντληση, διαπίστωσαν ότι ο έλεγχος της εργασίας (αντιληπτή αυτονομία) επηρέαζε τη σχέση μεταξύ των απαιτήσεων εργασίας και της εξάντλησης των εκπαιδευτικών που έχουν αυτό-προσδιορισμένο κίνητρο για τη διδασκαλία. Παρόμοια η θεωρία αυτή έχει επίσης χρησιμοποιηθεί από τους ερευνητές για να μελετήσει κατά πόσο τα στυλ ηγεσίας έχουν αντίκτυπο στην ανάγκη ενός ατόμου για αυτονομία και στην ποιότητα των κινήτρων τους (Sheldon, Turban, Brown, Barrick, & Judge, 2003).

- Μοντέλο FIT – choice

Οι Watt και Richardson (2006) βασιζόμενοι στη Θεωρία της Προσδοκίας-Αξίας, δημιούργησαν το μοντέλο FIT-choice για τη διερεύνηση των κινήτρων ως προς την επιλογή της διδασκαλίας ως επαγγέλματος, την αυτό-αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και τις εμπειρίες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Πρόκειται για ένα θεωρητικό μοντέλο που εφαρμόζεται κυρίως στη μελέτη της παρακίνησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και υποστηρίζει μεταξύ άλλων ότι η παρακίνηση για την επιλογή της διδασκαλίας ως επαγγέλματος, επηρεάζεται από τρία μεγάλα σύνολα παραγόντων, τα οποία είναι: 1) η ατομική αξία χρησιμότητας (αντιλαμβανόμενη ικανότητα διδασκαλίας, εγγενής αξία επαγγέλματος, ασφάλεια εργασίας και χρόνος για την οικογένεια), 2) η κοινωνική αξία χρησιμότητας (δυνατότητα μεταφοράς εργασίας, κοινωνική χρησιμότητα, ενίσχυση κοινωνικής ισότητας) και 3) οι κοινωνικές επιρροές (προηγούμενη εμπειρία στη διδασκαλία, κοινωνικοί παράγοντες, κοινωνική αποτροπή και εφεδρική καριέρα).

- Θεωρία αυτο-αποτελεσματικότητας του Bandura, (1977) και θεωρία εσωτερικής – εξωτερικής έδρας ελέγχου του Rotter (1966)

Επίσης αρκετές πρόσφατες μελέτες προσεγγίζουν την παρακίνηση των εκπαιδευτικών από την οπτική γωνία δύο θεωριών: της θεωρίας της αυτο-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977) και της θεωρίας της εσωτερικής – εξωτερικής έδρας ελέγχου (Rotter, 1966). Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας προέρχεται από την κοινωνική-γνωστική θεωρία του Bandura (1977) και αναφέρεται στην πεποίθηση ενός εκπαιδευτικού για την ικανότητά του να αντιμετωπίσει με επιτυχία τα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις και τις προκλήσεις που σχετίζονται με τον επαγγελματικό του ρόλο (π.χ. διδακτικά καθήκοντα, διαχείριση προβλημάτων πειθαρχίας στην τάξη κ.λπ.) (Barni et al., 2019). Βάσει της θεωρίας, υποστηρίζεται ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας δεν λειτουργούν παρακινητικά, καθώς όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να επιτύχουν σε συγκεκριμένα καθήκοντα που αφορούν τη διδασκαλία, θα τα παρατήσουν γρήγορα ή θα τα αποφύγουν, ενώ το αντίθετο θα συμβεί (υψηλά επίπεδα παρακίνησης), όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας (Barni et al., 2019).

Στη θεωρία του Rotter (1966), η έδρα ελέγχου αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο τα άτομα πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν τα γεγονότα που τους επηρεάζουν, στην συγκεκριμένη περίπτωση, στο εκπαιδευτικό επάγγελμα. Τα άτομα με υψηλή εσωτερική έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι τα γεγονότα προκύπτουν κυρίως από τη δική τους συμπεριφορά και ενέργειες. Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή εξωτερική έδρα ελέγχου πιστεύουν ότι άλλοι ισχυροί παράγοντες του περιβάλλοντος, καθορίζουν κυρίως τα γεγονότα. Οι πεποιθήσεις της έδρας ελέγχου είναι σημαντικές στην ικανότητα διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων στην εργασία. Έτσι έχειδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εσωτερική έδρα ελέγχου είναι και περισσότερο παρακινημένοι εγγενώς στην εργασία τους (Domenech Betoret, 2013).

1.2.3. Η σημασία της παρακίνησης στο χώρο της εκπαίδευσης

Η σημασία της παρακίνησης στον χώρο εργασίας, ανεξαρτήτως επαγγέλματος ή τομέα εργασίας, έγκειται στο γεγονός ότι αυτή συνδέεται θετικά με την απόδοση των εργαζομένων, αλλά και με άλλα θετικά αποτελέσματα στην εργασία, όπως η ικανοποίηση από την εργασία, η δέσμευση στον οργανισμό, η διατήρηση των εργαζομένων στον οργανισμό και η μείωση της πρόθεσης αποχώρησης, κ.α. (Singh &

Tiwari, 2011). Σύμφωνα με τον Varma (2017), μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι επιχειρήσεις και οι οργανισμοί, είναι ο τρόπος διαχείρισης του εργατικού τους δυναμικού. Σε πολλούς οργανισμούς, οι εργαζόμενοι εγκαταλείπουν την εργασία τους λόγω χαμηλού επιπέδου παρακίνησης, το οποίο συμβάλλει πρόσθετα, σε απουσίες από την εργασία, σε χαμηλές επιδόσεις, χαμηλότερο ηθικό, χαμηλή συμβολή στην ομάδα και μικρότερο προσανατολισμό προς τους οργανωτικούς στόχους. Αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα επηρεάζουν με τη σειρά τους την ικανότητα του οργανισμού να αποδώσει θετικά και την ανταγωνιστικότητά του (Varma, 2017).

Η παρακίνηση έχει ακόμα μεγαλύτερη σημασία στα κοινωνικά επαγγέλματα, όπως είναι και αυτό του εκπαιδευτικού. Στο εκπαιδευτικό επάγγελμα η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, επειδή έχει δείχθει ότι συνδέεται με την απόδοση των εκπαιδευτικών, αλλά και με τα αποτελέσματα των μαθητών (Mahler et al., 2018). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Η ποιότητα της διδασκαλίας καθορίζει τις γνώσεις που αποκτώνται από τους μαθητές και την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι οι μορφές διδασκαλίας, η παιδαγωγική που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί και ο τρόπος με τον οποίο οι γνώσεις δίδονται στους μαθητές. Η παρακίνηση μπορεί να συμβάλλει με πολλούς τρόπους στην ποιότητα της διδασκαλίας, όπως μέσω της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης, της υιοθέτησης νέων πρακτικών διδασκαλίας, κ.α. (Thoonen et al., 2011).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν και άλλοι «οδοί» μέσω των οποίων η παρακίνηση επηρεάζει την μάθηση των μαθητών. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι παρακινημένοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας και έχουν την ικανότητα να αντιμετωπίσουν περισσότερο αποτελεσματικά τις προκλήσεις που σχετίζονται με την άσκηση του επαγγελματικού τους ρόλου (Barni et al., 2019). Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην πίστη του ατόμου στον εαυτό του και στην ικανότητα του να επιτύχει σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή να επιτύχει μια εργασία (Bandura, 1997). Το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα προσεγγίζουν την εργασία τους, την παρακίνηση τους για τη συμμετοχή σε μια εργασία, το επίπεδο της προσπάθειας που καταβάλλουν σε

μια συγκεκριμένη εργασία, το επίπεδο της επιμονής όταν αντιμετωπίζουν μια δύσκολη πρόκληση και τελικά, την απόδοση της εργασίας. Η αυτο-αποτελεσματικότητα, επομένως, έχει άμεση επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Rao, 2016).

Στον χώρο του σχολείου, πολλοί παράγοντες μπορούν να συνεισφέρουν στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών, όπως παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την ηγεσία. Αυτοί περιλαμβάνουν το αίσθημα ολοκλήρωσης, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και τη αυτονομία, τις ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και τη δίκαιη μεταχείριση. Το αίσθημα ολοκλήρωσης αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι μέσω της προσπάθειάς τους, θα επιτύχουν το επιθυμητό (και επιτυχές συνάμα) αποτέλεσμα στην εργασία τους, και ότι η προσπάθεια τους θα αναγνωρίζεται από τους άλλους, όπως οι συνάδελφοι, οι επόπτες και ο σχολικός διευθυντής, μέσω της παροχής συνεχούς ανατροφοδότησης. Στο πλαίσιο αυτό αναμένεται να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου τους (Fernet et al., 2012).

Επίσης, η συμμετοχή και η ανάληψη ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό και την εκτέλεση των καθηκόντων τους (π.χ. πρόγραμμα σπουδών) αποτελεί σημαντικό παράγοντα παρακίνησης. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητές τους, να είναι δημιουργικοί, να βρίσκουν λύσεις σε νέα προβλήματα και γενικά, να επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα λόγω της δικής τους σκέψης και όλα αυτά, να λαμβάνουν χώρα μέσα στο περιοριστικό, σε νομικό και θεσμικό επίπεδο, πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων που αφήνει λίγα επίπεδα αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς (Saitis & Siaiti, 2017). Ωστόσο, ακόμα και στα δημόσια σχολεία, όπου τα θέματα διακυβέρνησης και χρηματοδότησης καθορίζονται από τις κεντρικές αρχές εκπαίδευσης (πίεση άνωθεν), οι σχολικοί διευθυντές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους να μείνουν παρακινημένοι, όπως παρέχοντας τους παιδαγωγικούς πόρους, μειώνοντας τον διοικητικό φόρτο εργασίας και παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη (Fernet et al., 2012).

Η πρόοδος και η ανάπτυξη είναι ένας άλλος παράγοντας παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς η εξέλιξή τους, τους κάνει να αισθάνονται πιο ικανοί, με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, βεβαιότητα και αυτοεκτίμηση και σχετίζεται επίσης με

την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τέλος, η δίκαιη μεταχείριση αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι όλοι οι άνθρωποι θα είναι γενικά επιρρεπείς σε συναισθήματα υπο-κινητικότητας, εάν αντιμετωπίζονται άδικα, μια κατάσταση που επίσης οδηγεί και σε μείωση της απόδοσης (Saitis & Siaiti, 2017).

1.2.4. Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ο σχολικός διευθυντής είναι το άτομο που ηγείται μιας εκπαιδευτικής μονάδας και ο ρόλος του καλύπτει διάφορους τομείς, όπως τα διαχειριστικά καθήκοντα, η άσκηση ηγεσίας, η πειθαρχία των μαθητών, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η δημιουργία μιας θετικής σχολικής κουλτούρας. Οι πιο αποτελεσματικοί σχολικοί διευθυντές φαίνεται να είναι αυτοί που μοιράζονται τη λήψη αποφάσεων με τους εκπαιδευτικούς, που ενθαρρύνουν τη δημιουργία ανοικτών περιβαλλόντων εργασίας, που ενθαρρύνουν την καινοτομία και που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να φτάσουν στο μέγιστο δυναμικό τους στη διδασκαλία (Price, 2012).

Ο σχολικός διευθυντής έχει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, καθώς και στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών και η «ποιότητα» της ηγεσίας έχειδειχθεί ότι είναι ένας σημαντικός παράγοντας παρακίνησης για τους εκπαιδευτικούς. Ο σχολικός διευθυντής ανάλογα με το επίπεδο εμπειρίας και τις δεξιότητες του, διαμορφώνει τις δικές του ιδέες και πεποιθήσεις ως προς το τι παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν πιο αποτελεσματικά και γενικά να κινηθούν προς μια κατεύθυνση που είναι συμβατή με τους στόχους του σχολείου (Finnigan, 2010). Σύμφωνα με τους Saitis & Siaiti (2017), η παρακίνηση είναι πρωτίστως ένα καθήκον της διεύθυνσης του σχολείου για την επίτευξη των σχολικών στόχων. Προκειμένου το διδακτικό προσωπικό να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να υπάρχει το σωστό κλίμα στις σχολικές μονάδες, καθώς και να αναπτυχθούν όλες εκείνες οι συνθήκες για την ενδυνάμωσή του, στοιχεία τα οποία λειτουργούν παρακινητικά για τους εκπαιδευτικούς.

Οι ηγετικές πρακτικές, αλλά και οι δεξιότητες του διευθυντή παίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Πιστεύεται ότι οι ηγέτες των σχολικών

μονάδων πρέπει πρωτίστως μέσω των πρακτικών τους να παρακινούν εγγενώς τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή να τους ωθούν να δράσουν προς έναν συγκεκριμένο σκοπό και στόχους, επειδή θα το θέλουν και οι ίδιοι και όχι επειδή θα είναι αναγκασμένοι ή επειδή θα αναμένουν κάποια ανταμοιβή (Anderson, 2017). Οι Castanheira & Costa, (2011) υποστηρίζουν ότι προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο σχολικός διευθυντής θα πρέπει να παρέχει στους εκπαιδευτικούς ένα σαφές όραμα, ευκαιρίες για διανοητική διέγερση και να επιδεικνύει ανησυχία και ενδιαφέρον για κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Θα πρέπει επίσης να έχει την ικανότητα να καλλιεργεί την εμπιστοσύνη μέσα στη σχολική μονάδα και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Balyer, 2012).

Οι σχολικοί διευθυντές συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός οράματος στο σχολείο που δημιουργεί ενθουσιασμό και συναισθηματική προσκόλληση, ενισχύει την προσωπική και κοινωνική ταυτοποίηση των εκπαιδευτικών με τον σχολικό οργανισμό, και έτσι ενισχύει την συλλογικότητα και τη συνοχή. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι πιο πρόθυμοι να εσωτερικεύσουν τους οργανωτικούς στόχους, ως δικούς τους προσωπικούς στόχους και μπορεί να έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επιτύχουν τους στόχους του οργανισμού. Η ατομική υποστήριξη ή η εκτίμηση αντιπροσωπεύει την προσπάθεια της κατανόησης, της αναγνώρισης και της ικανοποίησης των ανησυχιών και των αναγκών των ακολούθων – δηλαδή των εκπαιδευτικών, αντιμετωπίζοντας κάθε έναν, ως ένα ξεχωριστό άτομο. Επιπλέον, οι σχολικοί διευθυντές ενεργώντας ως πρότυπα, παρέχοντας καθοδήγηση, αναθέτοντας απαιτητικά καθήκοντα και παρέχοντας σχόλια, μπορούν να βοηθήσουν στη σύνδεση των τρεχουσών αναγκών των εκπαιδευτικών με τους στόχους και την αποστολή του σχολείου και να ενισχύσουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας τους. Μέσω της πνευματικής διέγερσης, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητούν τις δικές τους πεποιθήσεις, υποθέσεις και αξίες και παράλληλα ενισχύουν την ικανότητα τους να επιλύουν ατομικά, ομαδικά και οργανωτικά προβλήματα (Thoonen et al., 2011).

Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο από τον διευθυντή έχει επίσης συζητηθεί από πολλούς ερευνητές, σε σχέση με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Ford et al., (2019) μια σημαντική πτυχή του ρόλου του ηγέτη του σχολείου είναι η καλλιέργεια ενός συνόλου οργανωτικών και κανονιστικών συνθηκών σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα που θα μπορούν να υποστηρίξουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα. Αυτή η υποστήριξη

μπορεί να μεταφραστεί σε ένα σχολικό κλίμα, που χαρακτηρίζεται από άφθονες ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης υψηλής ποιότητας και σε σχολικές δομές που επιτρέπουν την αυτονομία και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων. Οι συμμετοχικές ηγετικές πρακτικές, όπως η κατανεμημένη ηγεσία, η παιδαγωγική ηγεσία, η συλλογική ηγεσία, κ.α. έχουν συσχετιστεί σε μελέτες με την αυτόνομη παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Roth, 2014; Berkovich & Eyal, 2017).

Παρόμοια, οι Shepherd-Jones & Salisbury-Glennon (2018) υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες που συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς, που ζητούν τη συμβολή τους, που τους ενσωματώνουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων του σχολείου, που ενθαρρύνουν την ανοιχτή επικοινωνία και δημιουργούν μια θετική σχολική κουλτούρα, διατηρώντας υποστηρικτικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους παρακινούν περισσότερο στην εργασία. Αποτέλεσμα αυτών των ισχυρών σχέσεων τελικά είναι η βελτίωση του σχολείου, αλλά και τα επιτεύγματα των μαθητών.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τα συνεργατικά πλαίσια ηγεσίας, απαιτούν επίσης από τους διευθυντές ισχυρές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Crow et al., (2017), τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στις ηγετικές πρακτικές, στον τρόπο με τον οποίο οι σχολικοί ηγέτες καθοδηγούν το προσωπικό του σχολείου, καθώς και στην ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους εκπαιδευτικούς. Η συναισθηματική ικανότητα για παράδειγμα, είναι μια δεξιότητα βάσεις της οποίας τα άτομα αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, τα κατανοούν, τα διαχειρίζονται και παρακινούν τον εαυτό τους προς την επίτευξη ενός στόχου (Goleman, 1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια άλλη δεξιότητα με παρόμοιο περιεχόμενο, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να προσδιορίζει τα συναισθήματα του, αλλά και τα συναισθήματα των άλλων, να τα αξιοποιεί για να καθοδηγήσει τη σκέψη και τη δράση του, και να τα ρυθμίζει για προσωπικό όφελος και για το κοινό καλό (Goleman, 2007).

Σύμφωνα με τους Blaik et al., (2020), καθώς οι σχολικοί ηγέτες είναι συχνά υπεύθυνοι για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου, οι ενέργειες τους θα πρέπει να περιλαμβάνουν την έκφραση και επίδειξη διαφόρων συναισθημάτων. Η συναισθηματική νοημοσύνη βρίσκεται επίσης, στο επίκεντρο των επαγγελματικών συναισθημάτων που επηρεάζουν τη διδασκαλία-μάθηση. Οι Brinia

et al., (2014) αναφέρουν ότι ένα βασικό χαρακτηριστικό που πρέπει να διαθέτουν οι ηγέτες του σχολείου είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία χαρακτηρίζεται από ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, όπως η ευελιξία στην απόκριση σε νέες καταστάσεις, η διαχείριση του άγχους και η παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς τη συνεχή βελτίωση. Οι σχολικοί ηγέτες με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούν να αντιμετωπίσουν ενσυναίσθητα τις ανησυχίες κάθε ατόμου στο σχολείο. Οι επιτυχημένοι σχολικοί ηγέτες πρέπει να είναι σε θέση να επηρεάζουν τη διάθεση και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο και να δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο οι τελευταίοι μπορούν να βρουν παραγωγικούς τρόπους αντιμετώπισης των προκλήσεων και των εμποδίων. Αυτοί οι ηγέτες έχουν έτσι, την ικανότητα να παρακινούν εύκολα τους υφιστάμενους τους, προς έναν σκοπό, όπως είναι για παράδειγμα η εφαρμογή σχολικών μεταρρυθμίσεων (Moore, 2009).

Συνοψίζοντας, οι διευθυντές των σχολείων μέσω ηγετικών πρακτικών και δεξιοτήτων όπως η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, η δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος, η παροχή αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς και η καλλιέργεια θετικών σχέσεων, μπορούν να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου και της μάθησης, αλλά και προς το σκοπό της ατομικής τους ανάπτυξης.

Κεφάλαιο 3^ο: Παρακίνηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Τρέχουσα κατάσταση

3.1. Οφέλη –δυσκολίες

Η επαγγελματική ανάπτυξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που έχει συζητηθεί από αρκετούς ερευνητές στην βιβλιογραφία. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και αυτά στον Δυτικό κόσμο, αντιμετωπίζει ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, καθώς και τεχνολογικές προκλήσεις, καθιστώντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μια σημαντική πρόκληση, αλλά παράλληλα και απαίτηση. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα αναμένεται να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων και προκλήσεων στην διδακτική τους πρακτική λόγω των αλλαγών του εξωτερικού περιβάλλοντος στα σχολεία, αντιμετωπίζοντας έτσι την ανάγκη καθορισμού και επαναπροσδιορισμού του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Ανδρής, 2015).

Ειδικότερα αυτές οι αλλαγές σχετίζονται με πολλούς παράγοντες. Πρώτον είναι η αύξηση της μετανάστευσης στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, η οποία έχει συμβάλλει στην αύξηση της πολιτισμικής ετερότητας στην σχολική τάξη (Σγούρα, κ.α., 2018). Δεύτερον η υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη διοίκηση της εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο έντονη, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν νέες και περισσότερο τεχνικές δεξιότητες, καθώς και να προσαρμόσουν την διδακτική τους πρακτική σε αυτό το νέο ηλεκτρονικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο έγινε πολύ έντονο άλλωστε με την πρόσφατη κρίση της πανδημίας του COVID-19, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να λειτουργήσουν σε ένα πλήρως ηλεκτρονικό περιβάλλον (Μανούσου, κ.α., 2021). Τρίτον είναι οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω της επιρροής των μεγάλων διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική πολλών χωρών, όπως και η Ελλάδα, με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στους μαθητές (Eurydice, 2021).

Σε μια περίοδο τέτοιων έντονων αλλαγών, γίνονται εμφανή τα οφέλη που μπορεί να έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για την επιτυχή αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων και προκειμένου οι Έλληνες εκπαιδευτικοί να

προσαρμόσθουν στα νέα δεδομένα (Αργυρίου, 2016). Καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ένα νέο περιβάλλον στην τάξη, αντιμετωπίζουν προβλήματα σε θέματα όπως η διαχείριση των τάξεων και η ελλιπής κατάρτιση σε τεχνολογικά ζητήματα. Μέσω της συμμετοχής σε δράσεις και δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενισχύσουν την διδακτική τους πρακτική, προσαρμόζοντας την στα νέα δεδομένα και ανάγκες του σχολείου και να βελτιώσουν το επίπεδο της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Επίσης λόγω των συνεχών μεταρρυθμίσεων, οι δραστηριότητες της επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να κάμψουν την αντίσταση στην αλλαγή που συχνά παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών τους σωματείων, οδηγώντας στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων (Botou et al., 2017).

Ο Άνδρης (2018) υποστηρίζει ότι η αξία της επαγγελματικής ανάπτυξης αναδεικνύεται σε χρονικές περιόδους που χαρακτηρίζονται από έντονες κοινωνικές μεταβολές και ανακατατάξεις, οι οποίες θέτουν αλλαγές στους στόχους, την κατεύθυνση, τον προσανατολισμό και τα μεθοδολογικά εργαλεία της εκπαίδευσης. Προκειμένου αυτές οι αλλαγές να μπορέσουν να εφαρμοστούν, αλλά και για να επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, είναι αναγκαίο να υλοποιηθούν σε ένα ευνοϊκό πλαίσιο, εντός του οποίου θα παρέχεται η απαραίτητη και συνεχής ενθάρρυνση, οι απαραίτητοι πόροι και θα αναπτύσσεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το καινούργιο πλαίσιο, επανοτοποθετείται σε νέα βάση ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, καταβάλλονται προσπάθειες ενδυνάμωσής του και επιδιώκεται η ενεργός συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές (καθώς και στις ευρύτερες κοινωνικές) αλλαγές (Ανδρής, 2018).

Παρ' όλα αυτά φαίνεται ότι υπάρχουν κάποια εμπόδια. Ένα πρώτο από αυτά είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την έλλειψη συστηματικών προγραμμάτων κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, τόσο στο στάδιο της εισόδου στο επάγγελμα, όσο και ενδοϋπηρεσιακά. Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτάται σε μεγαλύτερο βαθμό από την προθυμία τους να παρακολουθήσουν σεμινάρια ή μεταπτυχιακά προγράμματα στους τομείς ενδιαφέροντος τους (Stasinaki & Kampouraki, 2018).

Ένα σύνολο εμποδίων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, εντοπίζονται επίσης σε σχετικές μελέτες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς στην

Ελλάδα, και οι οποίες διερευνούν τα εμπόδια συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης. Αυτά είναι η έλλειψη επιμορφωτικών ευκαιριών εντός και εκτός σχολείου, το γεγονός ότι πολλά επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται χωρίς να μελετούνται πρώτα οι ανάγκες μάθησης και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και άλλα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης, όπως η έλλειψη χρόνου, η δυσκολία στις μετακινήσεις, κλπ. (Καλλιάρης, 2020).

Τέλος ακόμα ένα εμπόδιο είναι ότι, αν και οι σχολικοί διευθυντές έχουν αναλάβει περισσότερο διευρυμένους ρόλους στο σχολείο, η διοίκηση και η οργάνωση του σχολείου και η διαχείριση των εσωτερικών σχέσεων παραμένουν οι πιο σημαντικοί τομείς δραστηριοτήτων των διευθυντών, ενώ τα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά θέματα αποτελούν μόνο ένα μικρό πεδίο των δραστηριοτήτων τους. Θεωρείται πως ακόμα και σήμερα, η εκπαιδευτική/παιδαγωγική πλευρά του ρόλου του σχολικού διευθυντή παραμελείται, ως αποτέλεσμα του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Καραού & Bush, 2016). Επίσης, παραδοσιακά, οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα έχουν περιγραφεί ως γραφειοκράτες, με περιορισμένες ευθύνες, με περιορισμένη αυτονομία, με έλλειψη κινήτρου για ανάληψη πρωτοβουλιών και αποσπασμένοι από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν θεωρηθεί ως εμπόδια στην σχολική αποτελεσματικότητά (Saitis & Eliophotou Menon, 2004).

Ένα τέτοιο πλαίσιο σχολικής ηγεσίας θα μπορούσε να λειτουργήσει ανασταλτικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ελλήνων εκπαιδευτικών. Παρ' όλα αυτά το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο στη χώρα θέτει στον σχολικό διευθυντή ευθύνες και ρόλους που αφορούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και τη δημιουργία ενός ευνοϊκού σχολικού κλίματος για τον σκοπό αυτό (Katsigianni & Ifanti, 2020). Ειδικότερα βάσει του ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, κάποια από τα καθήκοντα και ευθύνες του σχολικού διευθυντή περιλαμβάνουν την εστίαση στη διδασκαλία και τη μάθηση, την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την οικοδόμηση σχέσεων / συνεργασίας με τη σχολική κοινότητα (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές), τον συντονισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών, τη συνεργασία με τους

εκπαιδευτικούς και τη διατήρηση / ενίσχυση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων, καθώς και την προώθηση ενός θετικού σχολικού κλίματος.

3.2. Συναφείς έρευνες

Οι ελληνικές και διεθνείς μελέτες στη βιβλιογραφία έχουν διερευνήσει τόσο τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, όσο και τον βαθμό στον οποίο ο σχολικός διευθυντής παρακινεί τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο αυτό. Αρχικά οι ελληνικές μελέτες περιορίζονται κυρίως στο πρώτο θέμα αναφοράς.

Οι ερευνητές στην Ελλάδα έχουν μελετήσει κυρίως τις αντιλήψεις και τα κίνητρα των Ελλήνων εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, οι Saitis & Saiti (2006) είχαν διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ολόήμερα σχολεία, για την αποτελεσματικότητα της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η μελέτη η οποία έγινε σε ένα δείγμα 185 δασκάλων σε δημοτικά σχολεία, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και πολιτικές σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ένας παράγοντας με σημαντική θετική επίδραση στην εξέλιξη τους και κατά συνέπεια στην ικανοποίηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Διαπιστώθηκε μια γενική έλλειψη ενθάρρυνσης και παροχής κινήτρων από την πλευρά της ελληνικής σχολικής διοίκησης, η οποία συνδέθηκε με την απροθυμία των δασκάλων να συμμετάσχουν σε ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση.

Οι Ifanti & Fotopoulou (2011) μελέτησαν τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της α/βάθμιας εκπαίδευσης στην Πάτρα για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι δάσκαλοι θεωρούσαν ότι η διδασκαλία είναι ένα απαιτητικό επάγγελμα, το οποίο πρέπει να υποστηρίζεται από δραστηριότητες δια βίου μάθησης κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Συγκεκριμένα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υπογράμμισε το εγγενές τους κίνητρο να γίνουν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποκαλύπτοντας την προθυμία τους να ενταχθούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (π.χ. προσωπική επιλογή, συμβολή στην κοινωνία κ.λπ.) και τη θετική στάση τους να βελτιώσουν τον επαγγελματισμό τους. Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

σχετικά με τον επαγγελματισμό επηρεάστηκαν θετικά από την ικανότητά τους να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών καθώς και από τη διδακτική και τη μαθησιακή διαδικασία. Όσον αφορά τον πρώτο και πιο σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (δηλαδή την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών), ένα σημαντικό μέρος του δείγματος της έρευνας συνέδεσε την επαγγελματική του ανάπτυξη και την προθυμία του να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί επίσης, θεώρησαν την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια πολυδιάστατη και περίπλοκη διαδικασία και τόνισαν τη σημασία να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Προκειμένου να εκπληρώσουν τις συνεχιζόμενες απαιτήσεις για τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, υπογράμμισαν την ανάγκη συμμετοχής τους σε συγκεκριμένα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Σε μια άλλη έρευνα, οι Gorozidis & Papaioannou (2014), βασιζόμενοι στη θεωρία του Αυτό-προσδιορισμού, διερεύνησαν τα κίνητρα και τις προθέσεις ενός δείγματος 218 Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία ενός καινοτόμου ακαδημαϊκού θέματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εγγενής παρακίνηση πρόβλεψε θετικά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στη σχετική εκπαίδευση και να εφαρμόσουν την καινοτομία στο μέλλον, ενώ δεν συνέβη το ίδιο για την εξωτερική παρακίνηση. Περίπου 2 στους 3 συμμετέχοντες δήλωσαν εγγενή κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην κατάρτιση, όπως η αρέσκεια του να μαθαίνουν, η απόκτηση εμπειρίας και η περιέργεια για την εκμάθηση νέων πραγμάτων, τα οποία αντιστοιχούσαν σε υψηλότερο βαθμό αυτό-προσδιορισμένης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού, η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την εγγενή ευχαρίστηση και ικανοποίηση συμβαίνει επειδή είναι ενδιαφέρουσα και δύσκολη, λόγω περιέργειας ή διερεύνησης ενός νέου ερεθίσματος και αντιπροσωπεύει εγγενή κίνητρα.

Οι Loumpas & Dakoroulou (2014) διερεύνησαν αν οι σχολικοί διευθυντές της β/βάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζουν την ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς. Η βασική υπόθεση που έγινε είναι ότι η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων είναι πιο αποτελεσματική από τους εκπαιδευτικούς, όταν οι διαχειριστές του Υπουργείου Παιδείας τα οργανώνουν και τα συγκροτούν και οι διευθυντές ή οι συνάδελφοί τους τα διαδίδουν σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή τους ήταν

κυρίως εγγενή και οι διαχειριστές είχαν περιορισμένες προοπτικές προώθησης εξωγενών κινήτρων, όπως τα οικονομικά. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην έρευνα, δήλωσαν πως είχαν ήδη συμμετάσχει σε καινοτόμα προγράμματα για τη δική τους ικανοποίηση. Πολλοί από αυτούς συμμετείχαν και επέλεξαν τα προγράμματα ανάλογα με τη χρησιμότητα τους και τα προσόντα που μπορούσαν να αποκτήσουν από αυτά. Τα κύρια κίνητρα για την υιοθέτηση τέτοιων προγραμμάτων στις εκπαιδευτικές πρακτικές είχαν να κάνουν με το θέμα του προγράμματος και τη σύνδεσή του με τη θεωρία.

Ο Chatzipanagiotou (2015) μελέτησε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συμβολή των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού προϊόντος και, γενικότερα, στην περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο ερευνητής μελέτησε επίσης τα χαρακτηριστικά, τα οποία σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών μπορούν να διευκολύνουν την αποτελεσματική οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί από γυμνάσια σε αγροτικές και αστικές περιοχές του νομού Έβρου. Ενώ οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν γενικά θετικές στάσεις απέναντι στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης, εντούτοις προτίμησαν μια συνδυασμένη μορφή εκπαίδευσης, δηλαδή την παρακολούθηση μαθημάτων με τη φυσική παρουσία σε ένα προκαθορισμένο μέρος με τη χρήση της μεθόδου της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα θεώρησαν επιπρόσθετα, πως η εφαρμογή προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης έχει χρησιμότητα όταν στοχεύει σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως η μεθοδολογία της διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, οι καινοτομίες στην εκπαίδευση και τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση καθώς και τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας ως μέρος της διδακτικής πρακτικής τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως επιθυμούν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες δια βίου μάθησης που προωθούν τη συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη, υποστηρίζοντας ότι η εφαρμογή στρατηγικών παρακίνησης για το διδακτικό προσωπικό (για συμμετοχή σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης), θα πρέπει να είναι μία από τις πρώτες προτεραιότητες για τους σχολικούς διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η επίδραση του σχολικού διευθυντή στην παρακίνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί εμπειρικά και σε κάποιες διεθνείς έρευνες. Οι Hilton et al., (2015) έκαναν μια μελέτη, στην οποία κατά τη διάρκεια μιας διετούς περιόδου, περίπου 70 εκπαιδευτικοί από 18 σχολεία συμμετείχαν σε ένα τρέχον πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης ως μέρος μιας έρευνας για την προώθηση της διδασκαλίας και της εκμάθησης της αριθμητικής. Οι διευθυντές και άλλοι ηγέτες του σχολείου κλήθηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης μαζί με τους δασκάλους τους. Καθ' όλη τη διάρκεια του έργου, συλλέχθηκαν δεδομένα από τους καθηγητές, αλλά και τους διευθυντές, χρησιμοποιώντας έρευνες, συνεντεύξεις και συζητήσεις εργαστηρίου, προκειμένου να μελετηθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και ο ρόλος των διευθυντών. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η συμμετοχή των σχολικών διευθυντών στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είχε θετική επίδραση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να προβληματιστούν για νέες γνώσεις και τις διδακτικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα υπέδειξαν επίσης μια θετική επίδραση στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των διευθυντών.

Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση από τον MacLeod (2020), μελετήθηκε η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στη συνεχή επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης έδειξαν ότι η ηγεσία είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και διάφορες στρατηγικές – πρακτικές αυξάνουν την πιθανότητα μιας αποτελεσματικότερης επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους. Αυτές περιλαμβάνουν την υιοθέτηση ενός συνδυασμού μετασχηματιστικών και εκπαιδευτικών προσεγγίσεων ηγεσίας, την οικοδόμηση εμπιστοσύνης και την αξιοπιστία, την παροχή μιας σειράς μηχανισμών υποστήριξης για να διασφαλιστεί ότι η κατανομημένη επαγγελματική μάθηση παρέχει βελτιώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας και τις πρακτικές που θα οδηγήσουν σε αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι Akiba et al., (2015) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν αυξημένα επίπεδα οργανωτικών πόρων - ανθρώπινων πόρων (πρόσβαση στη γνώση), υλικών πόρων (χρήμα και χρόνος) και κοινωνικών πόρων (κοινότητες μάθησης) - είχαν περισσότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Όσον αφορά τους οργανωτικούς πόρους, η ηγεσία του σχολείου

διαδραμάτισε τόσο άμεσο, όσο και έμμεσο ρόλο στην παροχή και το συντονισμό της υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές επεσήμαναν πως οι διευθυντές του σχολείου ως εκπαιδευτικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι για την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, την παροχή κατάλληλων πόρων και τον καθορισμό προτεραιοτήτων για τη μάθησή τους.

Οι Gaikhorst et al., (2019) μέσω ποιοτικής έρευνας με συνεντεύξεις σε διευθυντές δημοτικών σχολείων, διερεύνησαν τις απόψεις τους ως προς τους παράγοντες του σχολείου (δομικούς και πολιτιστικούς) που θεωρούν σημαντικούς για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους, ενώ μελέτησαν επίσης και ποιες πρακτικές ηγεσίας εφαρμόζουν προκειμένου να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν αυτές τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία τους. Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν συχνότερα από τους διευθυντές ως πιο σημαντικοί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ήταν δομικοί όπως ο χρόνος και οι σαφείς διαδικασίες, καθώς και πολιτιστικοί όπως το ανοικτό εργασιακό κλίμα και η συνεργασία. Σε ότι αφορά τις δικές τους ηγετικές πρακτικές, αν και τόνισαν τη σημασία του ανοικτού εργασιακού κλίματος, ανέφεραν ωστόσο ότι οι συνθήκες αυτές είναι δύσκολο να επιτευχθούν και ότι δεν επιτυγχάνονται πλήρως στα σχολεία τους. Επίσης οι διευθυντές φάνηκε να αναγνωρίζουν σε σημαντικό βαθμό τη σημασία της ανταλλαγής γνώσεων στο σχολείο για σκοπούς επαγγελματικής μάθησης, και ότι αντί να αξιοποιούν την εξωτερική εμπειρογνωμοσύνη για την επαγγελματική ανάπτυξη, θα ήθελαν περισσότερο το σχολείο τους να αναπτυχθεί ως μια κοινότητα μάθησης.

Ο Drago – Severson (2012) είχε επίσης μελετήσει μέσω συνεντεύξεων με σχολικούς διευθυντές, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να καλλιεργήσουν σχολικά κλίματα που προωθούν τη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους. Αυτές που αναφέρθηκαν κυρίως από τους διευθυντές του δείγματος ήταν η τήρηση συγκεκριμένων προτεραιοτήτων για τη δημιουργία και την ενίσχυση του σχολικού κλίματος, η καλλιέργεια κοινών αξιών και ευελιξίας και η οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας. Ενώ όλοι οι διευθυντές που συμμετείχαν στη μελέτη τόνισαν τη σημασία της διαμόρφωσης ενός ενθαρρυντικού σχολικού κλίματος για τον παραπάνω σκοπό, οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν, περιορίζονταν από διάφορους παράγοντες. Ειδικότερα, οι διευθυντές των δημόσιων σχολείων τόνισαν τις οικονομικές και διαρθρωτικές δυσκολίες στη δημιουργία «δομών» για τη συνεργασία

των εκπαιδευτικών τους και την ουσιαστική έλλειψη χρόνου για την ανάπτυξη συνεργασίας.

Σε παρόμοια μελέτη, οι Tran et al., (2020) διερεύνησαν ποιες είναι οι συνθήκες του σχολείου που θεωρούνται ευνοϊκές από τους σχολικούς διευθυντές, για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών τους. Η έρευνα έγινε μέσω συνεντεύξεων και οι συνθήκες που δηλώθηκαν ως κυριότερες από τους σχολικούς διευθυντές ήταν η ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (πολιτικές και κανονισμοί, ανταμοιβές, αναγνώριση).

Τα στυλ ηγεσίας του σχολικού διευθυντή έχουν επίσης μελετηθεί με τη σχέση με την παρακίνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο σχολικό πλαίσιο. Οι Kim & Lee (2019) μελέτησαν τον ρόλο της παιδαγωγικής ηγεσίας³ και της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πολλούς τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης στην Ιαπωνία, τη Σιγκαπούρη και τη Νότια Κορέα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η επίδραση της παιδαγωγικής ηγεσίας στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη ποικίλλει μεταξύ των τύπων μαθησιακών δραστηριοτήτων και μεταξύ των χωρών, ωστόσο η παιδαγωγική ηγεσία βρέθηκε να επηρεάζει περισσότερο τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην καθοδήγηση, το mentoring και τις συζητήσεις με ομότιμους, σε σύγκριση με τους άλλους τύπους επαγγελματικής ανάπτυξης.

Σε μια άλλη μελέτη, οι Liu, Hallinger & Feng (2016) διερεύνησαν τον ρόλο του διευθυντή και ειδικότερα της παιδαγωγικής ηγεσίας στην επαγγελματική μάθηση 1.259 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τρεις διαφορετικές επαρχίες της Κίνας. Μελετήθηκε επίσης, αν δύο παράγοντες, δηλαδή η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών⁴ και το η πρακτική των εκπαιδευτικών⁵, έχουν

³Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας αναπτύχθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 και περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Murphy (1985) τρεις διαστάσεις: (1) τον καθορισμό της αποστολής και σαφών στόχων για τη σχολική μονάδα, (2) τη διαχείριση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την αξιολόγηση της διδασκαλίας, τον συντονισμό του προγράμματος σπουδών και της μάθησης των μαθητών και (3) τη δημιουργία θετικών σχολικών κλιμάτων για τη μάθηση και την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και την παροχή κινήτρων για μάθηση στους εκπαιδευτικούς.

⁴ Ορίστηκε ως η προθυμία των εκπαιδευτικών να είναι ανοιχτοί και να βασίζονται στην ικανότητα, την ακεραιότητα, την καλή θέληση, την ειλικρίνεια και τη φιλία άλλων συναδέλφων και του ηγέτη.

⁵ Ορίστηκε ως η πρωτοβουλία, το κίνητρο και η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να συμμετέχει σε προληπτικές ενέργειες ανάπτυξης του σχολείου.

διαμεσολαβητικό ρόλο στην παραπάνω σχέση. Πρώτον διαπιστώθηκε ότι πράγματι οι πρακτικές της παιδαγωγικής ηγεσίας (συνεργασία, αναστοχασμός, πειραματισμός) από την πλευρά του σχολικού διευθυντή μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας. Δεύτερον, η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και η πρακτική των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι διαμεσολαβούσαν στην παραπάνω σχέση, το οποίο σημαίνει ότι αυτοί οι δύο παράγοντες μπορούν να τεθούν ως ενδιάμεσοι στόχοι για την κύρια δράση, δηλαδή την μάθηση των εκπαιδευτικών. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι σχολικοί διευθυντές που είναι σε θέση να προωθήσουν την εμπιστοσύνη και την πρακτική των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να επιτύχουν ένα μεγαλύτερο επίπεδο εμπλοκής για τους εκπαιδευτικούς τους στην επαγγελματική τους μάθηση.

Οι Vanblaere & Devos (2016) διερεύνησαν τον ρόλο της ηγεσίας (μετασχηματιστικό και παιδαγωγικό στυλ) στη διευκόλυνση ανάπτυξης κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο. Μελετώντας ένα δείγμα 495 εκπαιδευτικών σε 48 δημοτικά σχολεία στο Βέλγιο, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι η παιδαγωγική ηγεσία, με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συσχετίστηκε με τη συμμετοχή τους σε ανακλαστικό διάλογο, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίστηκε επίσης με την αντιληπτή συμμετοχή στον ανακλαστικό διάλογο, αλλά και με την παρουσία συλλογικής ευθύνης.

Συνοψίζοντας, τα ευρήματα των παραπάνω μελετών υποδηλώνουν ότι ο σχολικός διευθυντής διαδραματίζει ρόλο στην παρακίνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης των εκπαιδευτικών, ωστόσο οι έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία παραμένουν περιορισμένες στο θέμα αυτό. Καθώς η ελληνική βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στη μελέτη των κινήτρων των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, ο ρόλος του σχολικού διευθυντή δεν έχει μελετηθεί σε εμπειρικές μελέτες.

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Σκοπός έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εμπειρικής μελέτης είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και η μελέτη των αντιλήψεων τους, ως προς τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου τους, συμβάλλει μέσω της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βάσει των απόψεων του δείγματος, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που θέτει η μελέτη είναι:

- 1) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξής τους και ποιες βασικές δράσεις αναδεικνύονται;
- 2) Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- 3) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου τους, τους παρακινεί προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
- 4) Ποιες βασικές διαστάσεις παρακίνησης αναδεικνύονται;
- 5) Πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση του διευθυντή για την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζεται με το επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

4.2. Μέθοδος έρευνας

Πρόκειται για ποσοτική μελέτη, η οποία διενεργήθηκε με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Η ποσοτική έρευνα είναι μια μεθοδολογία που αφορά την διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, τα οποία είναι σε αριθμητική μορφή. Γίνεται με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με ένα θέμα που μπορεί να

ποσοτικοποιηθεί, μελετώντας τον βαθμό στον οποίο συμβαίνει ένα φαινόμενο ή ένα συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς. Η ανάλυση των δεδομένων γίνεται με στατιστικές τεχνικές, παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με μοτίβα, τάσεις, πρότυπα και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών, οι οποίες μπορούν να γενικευθούν από το υπό μελέτη δείγμα, σε ευρύτερους πληθυσμούς. Η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε λόγω των πλεονεκτημάτων που φέρει, όπως οι εξοικονομήσεις χρόνου και κόστους, παράλληλα με την δυνατότητα εξέτασης ενός μεγάλου δείγματος (Χαλικιάς, κ.α., 2015). Εκτός των παραπάνω πλεονεκτημάτων, η παρακίνηση των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί ευρέως στην βιβλιογραφία μέσα από ποσοτικές προσεγγίσεις λόγω της ύπαρξης έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων (Janke et al., 2019).

4.3. Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 170 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εργάζονται σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας της Μαγνησίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δειγματοληψία και δεν τέθηκαν περιορισμοί σχετικά με δημογραφικά ή εργασιακά χαρακτηριστικά.

4.4. Ερωτηματολόγιο

Το εργαλείο που αξιοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας ήταν ένα δομημένο ερωτηματολόγιο, τα στοιχεία του οποίου αντλήθηκαν από συναφείς μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα μέσο συλλογής δεδομένων στις ποσοτικές προσεγγίσεις έρευνας. Η αξιοποίηση ερωτηματολογίων στις ποσοτικές μελέτες διασφαλίζει τη συνεπή διεξαγωγή τους και την συλλογή των αποτελεσμάτων με τρόπο που διευκολύνει την ανάλυση (Cohen et al., 2017).

Πιο αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο της παρούσας μελέτης αποτελείται από 37 ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης, καθώς και από 5 ερωτήσεις για τη συλλογή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας, φύλο του διευθυντή).

Οι ερωτήσεις που αφορούν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της μελέτης είναι διαχωρισμένες σε τρία σύνολα. Το πρώτο σύνολο στοιχείων αποτελείται από 3 ερωτήσεις, μέσω των οποίων αξιολογούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν «τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους», «τη συμμετοχή τους ή / και την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ. συνέδρια, διαλέξεις, εργαστήρια)» και «τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους». Οι ερωτήσεις αντλήθηκαν από την μελέτη των Ifanti, Fotopoulou & Gaziel (2017), οι οποίες διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους απαντώνται σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών, τα στοιχεία της οποίας αντιστοιχίζονται ως εξής: 1= Καθόλου σημαντική, 2 = λίγο σημαντική, 3 = σχετικά σημαντική, 4 = σημαντική, 5 =πολύ σημαντική.

Το δεύτερο σύνολο στοιχείων περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, μέσω των οποίων αξιολογείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους αντλήθηκαν από την μελέτη των Evers, Kreijns & Van der Heijden (2016), οι οποίοι σχεδίασαν και επικύρωσαν την εν λόγω κλίμακα σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία. Οι 21 ερωτήσεις διαχωρίζονται σε 5 διαστάσεις με καθορισμένα σύνολα στοιχείων, ως εξής:

- 1) Η διάσταση «Ενημέρωση», η οποία περιλαμβάνει 5 στοιχεία, αξιολογώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαίδευση και κατάρτιση που σχετίζεται με την εργασία τους. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «Μελετάτε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος για το επάγγελμά σας, κλπ.» και «Θέλετε να ενημερώνεστε για νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους;».
- 2) Η διάσταση «Πειραματισμός», η οποία περιλαμβάνει 4 στοιχεία, αξιολογώντας την σκόπιμη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναλάβουν μια καινοτόμο δραστηριότητα στην τάξη. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «Δοκιμάζετε νέες μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημά σας;» και «Δοκιμάζετε νέες εφαρμογές ΤΠΕ στο μάθημά σας;».
- 3) Η διάσταση «Αναζήτηση ανατροφοδότησης», η οποία περιλαμβάνει 4 στοιχεία και αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται και

αναζητούν ανατροφοδότηση προς την ενίσχυση της επαγγελματικής τους μάθησης. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «Ζητάτε ανατροφοδότηση από τους μαθητές και σχόλια για τον τρόπο που διδάσκετε;» και «Προβληματίζεστε σχετικά με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ;».

- 4) Η διάσταση «*Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος*», η οποία περιλαμβάνει 5 στοιχεία και αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους στο σχολείο προκειμένου να υποστηρίξουν τη δική τους μάθηση και να βελτιώσουν το μάθημα στην τάξη. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «Συζητάτε μαζί τους τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθείτε στην τάξη;» και «Ζητάτε καθοδήγηση από εκείνους, όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα στην διδασκαλία;».
- 5) Η διάσταση «*Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας*», η οποία περιλαμβάνει 3 στοιχεία και αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους στο σχολείο, προωθώντας την εκπαιδευτική βελτίωση. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «Συζητάτε μαζί τους γενικές ιδέες για την εκπαιδευτική βελτίωση και την καινοτομία στο σχολείο σας;» και «Συγκροτείτε μαζί τους ομάδες εργασίας ή σχολικές επιτροπές;».

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλα τα στοιχεία απαντώνται σε μια κλίμακα Likert 4 βαθμών, τα στοιχεία της οποίας αντιστοιχίζονται ως εξής: 1= Σχεδόν ποτέ, 2= Μερικές φορές, 3 = Αρκετά συχνά, 4= Συχνά.

Τέλος, το τρίτο σύνολο στοιχείων περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, μέσω των οποίων αξιολογούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ο διευθυντής του σχολείου τους, τους παρακινεί προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους αντλήθηκαν από την μελέτη των Liu, Hallinger & Feng (2016), οι οποίοι εξέτασαν την επίδραση της ηγετικής πρακτικής σε σχολεία στην Κίνα, στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις αυτού του μέρους υπάγονται σε τρεις διαστάσεις, οι οποίες αναλυτικά είναι:

- 1) Η διάσταση «*Όραμα*», η οποία αποτελείται από 5 στοιχεία και αξιολογεί, μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τον βαθμό στον οποίο αυτοί

πιστεύουν ότι ο διευθυντής του σχολείου τους προωθεί και επικοινωνεί ένα όραμα για την επαγγελματική τους μάθηση και ανάπτυξη. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «*Θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;*» και «*Επικοινωνεί/μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους;*».

- 2) Η διάσταση «*Υποστήριξη*», η οποία αποτελείται από 5 στοιχεία και αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο διευθυντής του σχολείου τους, τους υποστηρίζει ενεργά ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες συνεχούς μάθησης και να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις στην πράξη. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «*Παρέχει πόρους (χρόνο, χρήμα και ευκαιρίες κατάρτισης) για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών;*» και «*Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση του σχολείου;*».
- 3) Η διάσταση «*Διαχείριση προγράμματος μάθησης*», η οποία αποτελείται από 3 στοιχεία και αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι ο διευθυντής τους σχολείου τους, τους παρακινεί προς την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες που αφορούν τη διαχείρισης της μάθησης. Παραδείγματα στοιχείων αυτής της διάστασης είναι: «*Τονίζει τα οφέλη της επαγγελματικής μάθησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας;*» και «*Εκφράζει την επιθυμία του να μοιραστεί προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα με τους εκπαιδευτικούς;*».

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε όλα τα στοιχεία απαντώνται σε μια κλίμακα Likert 5 βαθμών, τα στοιχεία της οποίας αντιστοιχίζονται ως εξής: 1= Δεν ισχύει καθόλου, 2 = Δεν ισχύει, 3 = ούτε ισχύει ούτε δεν ισχύει, 4 = Ισχύει, 5 = Ισχύει απόλυτα.

Το ερωτηματολόγιο της μελέτης παρουσιάζεται αυτούσιο στο Παράρτημα της παρούσας.

4.5. Διαδικασίες έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά. Το ερωτηματολόγιο της μελέτης συντάχθηκε σε ηλεκτρονική μορφή στην πλατφόρμα Google Forms και ένας σύνδεσμος του στάλθηκε στους συμμετέχοντες της έρευνας προς απάντηση. Οι απαντήσεις συλλέχθηκαν αυτόματα μέσω της ίδιας πλατφόρμας. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα ήταν εθελοντική. Επίσης τηρήθηκε ανωνυμία, καθώς σε κανένα σημείο του ερωτηματολογίου δεν ζητήθηκε η καταγραφή προσωπικών δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς.

4.6. Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων των ερωτηματολογίων έγινε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, με τη χρήση μέτρων περιγραφικής στατιστικής, καθώς και με τη χρήση άλλων στατιστικών ελέγχων, ανάλογα με τα ερωτήματα της μελέτης.

Αρχικά μελετήθηκε η αξιοπιστία και η εσωτερική συνέπεια του ερωτηματολογίου της μελέτης με τη χρήση του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach. Τιμές του δείκτη άνω του 0,7 και μέχρι 0,8 σημαίνουν ότι η αξιοπιστία είναι αποδεκτή, τιμές που βρίσκονται μεταξύ 0,8-0,9 σημαίνουν ότι η αξιοπιστία είναι αρκετά καλή, ενώ τιμές άνω του 0,9 υποδηλώνουν υψηλή αξιοπιστία (Cohen et al., 2017).

Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων συγκεντρώνονται σε πίνακα συχνοτήτων. Τα αποτελέσματα στις υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται με τη χρήση της μέσης τιμής (MT) και της τυπικής απόκλισης (TA). Οι συσχετίσεις μεταξύ των ερωτημάτων και των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων έγινε μέσω ανάλυσης με το κριτήριο t-test για το φύλο και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και με το κριτήριο ANOVA για την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών και για την προϋπηρεσία τους.

4.7. Έλεγχος αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε με βάση το συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach. Τα αποτελέσματα για την κλίμακα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 2. Η ανάλυση έδειξε ότι οι 5 από τις 6 διαστάσεις εμφανίζουν αρκετά καλή αξιοπιστία ενώ η διάσταση που αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την ανατροφοδότηση εμφανίζει αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας ($\alpha=0.671$).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για την κλίμακα που αφορά τις πρακτικές επαγγελματικής ανάλυσης

Διάσταση ερωτηματολογίου	α	Επίπεδο αξιοπιστίας
	Cronbach	
Σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	0.808	Υψηλή
Ενημέρωση	0.798	Αρκετά καλή
Πειραματισμός	0.853	Υψηλή
Αναζήτηση ανατροφοδότησης	0.671	Αποδεκτή
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	0.827	Υψηλή
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας	0.766	Αρκετά καλή

Τα αποτελέσματα για την κλίμακα που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση των διευθυντών για επαγγελματική ανάπτυξη δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 3. Η ανάλυση έδειξε ότι και οι 3 διαστάσεις εμφανίζουν υψηλή αξιοπιστία ($\alpha>0.8$).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας για την κλίμακα που αφορά την παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη

Διάσταση ερωτηματολογίου	α	Επίπεδο αξιοπιστίας
	Cronbach	
Όραμα	0.922	Υψηλή

Υποστήριξη	0.901	Υψηλή
Διαχείριση προγράμματος μάθησης	0.893	Υψηλή

Τέλος, υπολογίσθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας για το σύνολο του ερωτηματολογίου και βρέθηκε ίσος με $\alpha = 0.819$.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα έρευνας

5.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Τα αποτελέσματα που αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 170 εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 3. Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 127 (74.7%) γυναίκες και 43 (25.3%) άντρες. Τα αποτελέσματα που αφορούσαν την ηλικιακή κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι το 11.8% (v=20) των εκπαιδευτικών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 24-34, το 26.5% (v=45) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 35-44, 3.5% (v=57) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 45-54 και το 28.2% (v=48) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 55 και άνω.

Επιπρόσθετα, η ανάλυση έδειξε ότι το 50% (v=85) των εκπαιδευτικών ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδακτορικού τίτλου σπουδών και το 50% (v=85) ήταν απόφοιτοι προπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι το 27.1% (v=46) του δείγματος είχε εργασιακή προϋπηρεσία έως 10 έτη, το 28.8% (v=49) είχε εργασιακή προϋπηρεσία 11 έως 20 έτη, το 20.6% (v=35) είχε εργασιακή προϋπηρεσία 21 έως 30 έτη και το 23.5% (v=40) είχε εργασιακή προϋπηρεσία άνω των 30 ετών.

Αναφορικά με το φύλο του διευθυντή των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προέκυψε πως το 50.6% (v=86) των εκπαιδευτικών είχαν άντρα διευθυντή και το 49.4% (v=84) των εκπαιδευτικών είχαν γυναίκα διευθυντή.

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

		ν	%
Φύλο	Άντρας	43	25.3%
	Γυναίκα	127	74.7%
Ηλικία	24-34	20	11.8%
	35-44	45	26.5%
	45-54	57	33.5%
	55 και άνω	48	28.2%
Εκπαίδευση	Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	85	50.0%
	Μεταπτυχιακός τίτλος/Διδακτορικός τίτλος	85	50.0%
Έτη	0-10	46	27.1%
	11-20	49	28.8%
προϋπηρεσίας	21-30	35	20.6%
	31 και άνω	40	23.5%
Φύλο του	Άντρας	86	50.6%
διευθυντή	Γυναίκα	84	49.4%

5.3. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο θεωρούν σημαντική την επαγγελματική ανάπτυξη και να καταγραφούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη. Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο θεωρούν σημαντική την επαγγελματική ανάπτυξη παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους (MT=4.5, TA=0.7), αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της συμμετοχής και της παρακολούθησης επιστημονικών εκδηλώσεων (MT=4.3, TA=0.8) και αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της μάθησης μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών (MT=4.2, TA=0.8). Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο θεωρούν σημαντική την επαγγελματική ανάπτυξη βρέθηκε ίση με 4.3, (TA=0.7) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντική την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα/ σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης

Πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρείτε:	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
1. τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά σας;	4.5	0.7
2. τη συμμετοχή σας ή / και την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ. συνέδρια, διαλέξεις, εργαστήρια);	4.3	0.8
3. τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά σας;	4.2	0.8
Σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	4.3	0.7

Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ενημέρωσή τους για διάφορα ζητήματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά επισκέπτονται εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο (MT=3.5, TA=0.7).

Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ενημέρωσή τους για διάφορα ζητήματα βρέθηκε ίση με 3.14 (TA=0.5) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν ενημέρωση για διάφορα ζητήματα τους επάγγελμά τους.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ενημέρωσή τους για διάφορα ζητήματα

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
1. Μελετάτε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος για το επάγγελμά σας, κλπ.;	3.3	0.6
2. Επισκέπτεστε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο;	3.5	0.7
3. Θέλετε να ενημερώνεστε για νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους;	3.4	0.7
4. Συμμετέχετε σε μονοήμερα εργαστήρια εκπαίδευσης που αφορούν παιδαγωγικά θέματα;	2.5	0.9
5. Συμμετέχετε σε εκπαιδευτικά σεμινάρια/ επιμορφώσεις;	2.9	0.8
Ενημέρωση	3.14	0.5

Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από πειραματισμούς παρουσιάζονται στον Πίνακα 6.

Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από πειραματισμούς βρέθηκε ίση με 2.92 (TA=0.7) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας ή αξιολόγησης των μαθητών.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από πειραματισμούς

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
6. Δοκιμάζετε νέες μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημά σας;	3.0	0.8
7. Δοκιμάζετε νέες εφαρμογές ΤΠΕ στο μάθημά σας;	3.0	0.8
8. Δοκιμάζετε τη χρήση εναλλακτικού διδακτικού υλικού στην τάξη;	3.0	0.8
9. Εφαρμόζετε νέες ή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών σας;	2.7	0.9
Πειραματισμός	2.92	0.7

Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ανατροφοδότησή παρουσιάζονται στον Πίνακα 7. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αρκετά συχνά προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών (MT=3.5, TA=0.6). Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ανατροφοδότηση βρέθηκε ίση με 3.09 (TA=0.5) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναζητούν την ανατροφοδότηση με σκοπό να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την ανατροφοδότηση

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
10. Ζητάτε ανατροφοδότηση από τους μαθητές και σχόλια για τον τρόπο που διδάσκετε;	2.8	0.9
11. Προβληματίζεστε σχετικά με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ;	2.9	0.8
12. Σκέφτεστε και αναθεωρείτε τα δυνατά και αδύνατα σημεία σας;	3.1	0.7
13. Προσαρμόζεται τις μεθόδους διδασκαλίας σας με βάση τις ανάγκες των μαθητών σας;	3.5	0.6
Ανατροφοδότηση	3.09	0.5

Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο αναζητούν τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος βρέθηκε ίση με 2.58 (TA=0.6) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αναζητούν τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος.

Πίνακας 8. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
14. Συζητάτε μαζί τους τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθείτε στην τάξη;	2.9	0.7
15. Συζητάτε μαζί τους θέματα για ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης;	2.7	0.8
16. Ζητάτε καθοδήγηση από εκείνους, όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα στην διδασκαλία;	2.6	0.8
17. Προετοιμάζετε το μάθημα σας σε συνεργασία με κάποιους από αυτούς;	2.1	0.9
18. Συμφωνείτε μαζί τους σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές;	2.6	0.7
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	2.58	0.6

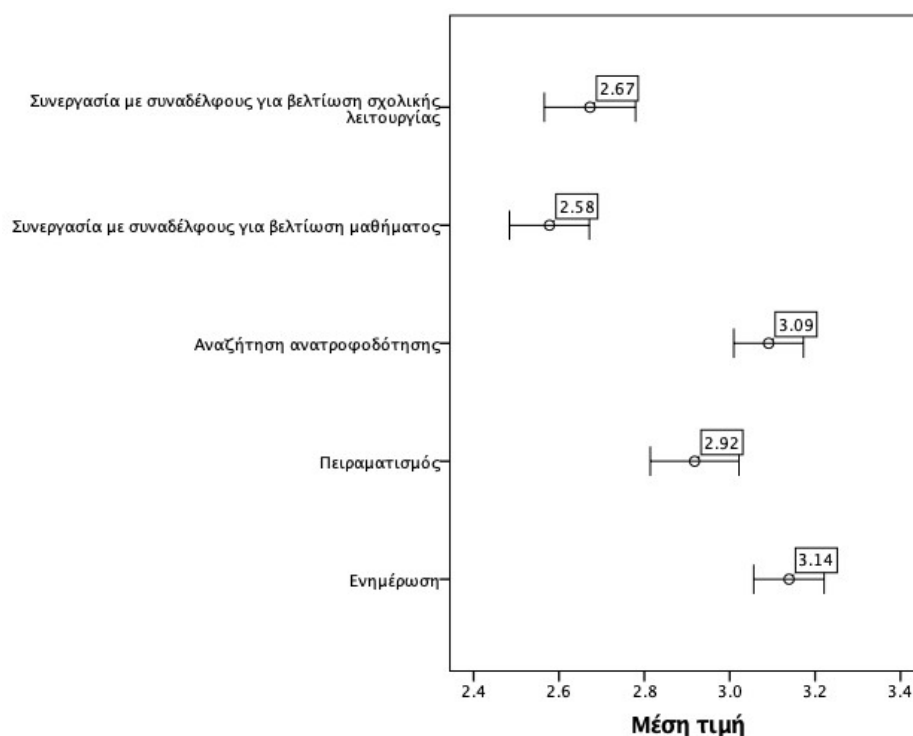
Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο αναζητούν τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας βρέθηκε ίση με 2.67 (TA=0.7) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αναζητούν τη συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας.

Πίνακας 9. Αποτελέσματα για το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από την συνεργασία με συναδέλφους με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής λειτουργίας.

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
19. Συζητάτε μαζί τους γενικές ιδέες για την εκπαιδευτική βελτίωση και την καινοτομία στο σχολείο σας;	2.9	0.8
20. Συγκροτείτε μαζί τους ομάδες εργασίας ή σχολικές επιτροπές;	2.3	0.9
21. Εκφράζετε τη γνώμη σας σε εκείνους σχετικά με οργανωτικά θέματα του σχολείου στη διεύθυνση του σχολείου;	2.8	0.9
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας	2.67	0.7

Τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη δίνονται στο Διάγραμμα 1. Από τη ανάλυση προκύπτει ότι οι πιο συνηθισμένοι τρόπο με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη είναι η ενημέρωση, η ανατροφοδότηση και ο πειραματισμός. Ενώ σε μικρότερο βαθμό αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους.



Διάγραμμα 1. Μέση Τιμή και 95% διάστημα εμπιστοσύνης για τις διαστάσεις που αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη

Τέλος, στον Πίνακα 10 δίνονται τα αποτελέσματα σχετικά με τη συσχέτιση μεταξύ της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι η αναγνώριση της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης σχετίζεται θετικά με την αναζήτηση της μέσω ενημέρωσης ($r=0.564$, $p<0.01$), πειραματισμού ($r=0.469$, $p<0.01$), ανατροφοδότησης ($r=0.353$, $p<0.01$), συνεργασίας με συναδέλφους για βελτίωση της σχολικής μονάδας ($r=0.226$, $p<0.01$). Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο πιθανό να την αναζητήσουν μέσα από ενέργειες που αφορούν ενημέρωση, πειραματισμό, ανατροφοδότηση και τη συνεργασία με συναδέλφους.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη

		Ενημέρωση	Πειραματισμός	Αναζήτηση ανατροφοδότησης	Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας
Σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	r	.564**	.469**	.353**	.072	.226**
	p	.000	.000	.000	.352	.003
	N	170	170	170	170	170

5.3.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ανάπτυξη διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 11 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης μέσω του κριτηρίου t-test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της συνεχούς ενημέρωσης τους ($t=-2.832$, $p=0.005$), μέσω πειραματισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία ($t=-2.468$, $p=0.015$) και μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ($t=-2.992$, $p=0.003$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναζητούν πιο συχνά την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της συνεχούς ενημέρωσης τους, μέσω πειραματισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τη σύγκριση της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	MT	TA	MT	TA		
Σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	4.2	0.6	4.4	0.7	-1.174	0.242
Ενημέρωση	2.9	0.5	3.2	0.5	-2.832	0.005
Πειραματισμός	2.7	0.7	3.0	0.7	-2.468	0.015
Αναζήτηση ανατροφοδότησης	3.1	0.5	3.1	0.5	-0.465	0.643
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	2.3	0.5	2.7	0.6	-2.992	0.003
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας	2.5	0.8	2.7	0.7	-1.736	0.084

Στον Πίνακα 12 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης μέσω του κριτηρίου ANOVA ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο αναζητούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της συνεχούς ενημέρωσης τους ($F=2.993$, $p=0.032$), μέσω πειραματισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία ($F=2.693$, $p=0.048$) και μέσω αναζήτησης ανατροφοδότησης ($F=5.114$, $p=0.002$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 55 ετών αναζητούν πιο σπάνια την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της συνεχούς ενημέρωσης τους, μέσω πειραματισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέσω αναζήτησης ανατροφοδότησης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε κάποια άλλη (μικρότερη) ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA που αφορούν τη σύγκριση της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την ηλικιακή ομάδα εκπαιδευτικών

	Ηλικία								F	p
	24-34		35-44		45-54		55 και άνω			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	4.6	0.3	4.3	0.7	4.4	0.6	4.3	0.7	1.378	0.251
Ενημέρωση	3.2	0.5	3.1	0.5	3.3	0.5	3.0	0.6	2.993	0.032
Πειραματισμός	3.1	0.8	3.0	0.7	3.0	0.6	2.7	0.7	2.693	0.048
Αναζήτηση ανατροφοδότησης	3.4	0.5	3.1	0.6	3.2	0.5	2.9	0.5	5.114	0.002
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	2.6	0.7	2.6	0.6	2.5	0.5	2.6	0.7	0.336	0.800
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας	2.8	0.8	2.6	0.7	2.7	0.6	2.6	0.8	0.515	0.673

5.4. Παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη

Η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου είχε σκοπό να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που εργάζονται τους παρακινούν για την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη δημιουργία οράματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 13. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές παρέχουν χρήσιμη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης (MT=3.9, TA=0.9), έχουν υψηλές

προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς (MT=3.8, TA=0.8) και ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ατομικούς επαγγελματικούς στόχους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου (MT=3.8, TA=1.0). Επιπρόσθετα, σε κάποιο βαθμό οι διευθυντές θέτουν ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο (MT=3.6, TA=0.9) και επικοινωνούν/μεταδίδουν στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους (MT=3.6, TA=1.0). Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο οι διευθυντές παρακινούν τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη δημιουργία οράματος βρέθηκε ίση με 3.7 (TA=0.8) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι διευθυντές μέσω της δημιουργίας ενός οράματος τους παρακινούν προς την επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τη δημιουργία οράματος

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
1. Θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	3.6	0.9
2. Επικοινωνεί/μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους;	3.6	1.0
3. Έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς;	3.8	0.8
4. Παρέχει χρήσιμη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης;	3.9	0.9
5. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ατομικούς επαγγελματικούς στόχους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου;	3.8	1.0
Όραμα	3.7	0.8

Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες υποστήριξης παρουσιάζονται στον Πίνακα 14. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές δείχνουν να αναγνωρίζουν την προσπάθεια

των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη (MT=4.0, TA=1.0), διευκολύνουν τις ευκαιρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσα από την ενθάρρυνση της μεταξύ τους συνεργασίας στο σχολείο (MT=3.8, TA=1.0) και επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνουν να αισθάνονται σημαντικοί ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση του σχολείου (MT=3.8, TA=1.0). Επιπρόσθετα, οι διευθυντές συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ανοικτού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο για την επικοινωνία και συνεργασία (MT=3.7 TA=1.1) και παρέχουν πόρους (χρόνο, χρήμα και ευκαιρίες κατάρτισης) για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών (MT=3.5, TA=1.2). Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο οι διευθυντές παρακινούν τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες υποστήριξης βρέθηκε ίση με 3.7 (TA=0.9) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι διευθυντές μέσω της υποστήριξης τους παρακινούν προς την επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες υποστήριξης

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
6. Παρέχει πόρους (χρόνο, χρήμα και ευκαιρίες κατάρτισης) για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών;	3.5	1.2
7. Διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσα από την ενθάρρυνση της μεταξύ τους συνεργασίας στο σχολείο;	3.8	1.0
8. Δείχνει να αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη;	4.0	1.0
9. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση του σχολείου;	3.8	1.0
10. Συμβάλλει στη δημιουργία ενός ανοικτού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο για την επικοινωνία και συνεργασία	3.7	1.1
Υποστήριξη	3.7	0.9

Τα περιγραφικά αποτελέσματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες που αφορούν τη διαχείριση της μάθησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 15. Από την ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές τονίζουν τα οφέλη της επαγγελματικής μάθησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας (MT=3.6, TA=1.0), εκφράζουν την επιθυμία του να μοιραστεί προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα με τους εκπαιδευτικούς (MT=3.6, TA=1.1) και επικεντρώνονται σε σύγχρονες ιδέες και μεθόδους στη διδασκαλία (MT=3.6, TA=1.1). Η μέση τιμή για τη συνολική κλίμακα αναφορικά με το κατά πόσο οι διευθυντές παρακινούν τους εκπαιδευτικούς για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες που αφορούν τη

διαχείρισης της μάθησης βρέθηκε ίση με 3.6 (TA=1.0) δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι διευθυντές μέσω ενεργειών που αφορούν τη διαχείρισης της μάθησης τους παρακινούν προς την επαγγελματική ανάπτυξη.

Πίνακας 15. Αποτελέσματα για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από ενέργειες που αφορούν τη διαχείρισης της μάθησης

	Μέση Τιμή (MT)	Τυπική Απόκλιση (TA)
11. Τονίζει τα οφέλη της επαγγελματικής μάθησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας;	3.6	1.0
12. Εκφράζει την επιθυμία του να μοιραστεί προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα με τους εκπαιδευτικούς;	3.6	1.1
13. Επικεντρώνεται σε σύγχρονες ιδέες και μεθόδους στη διδασκαλία;	3.6	1.1
Διαχείριση προγράμματος μάθησης	3.6	1.0

5.4.1 Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους

Στη συνέχεια διερευνήθηκε το κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το κατά πόσο οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που εργάζονται τους παρακινούν για την επαγγελματική ανάπτυξη τους διαφοροποιούνται ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Στον Πίνακα 16 δίνονται τα ευρήματα της ανάλυσης μέσω του κριτηρίου t-test ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών αναφορικά με το κατά πόσο πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους παρακινεί για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της υποστήριξης του ($t=2.861$, $p=0.005$) και μέσω της παροχής ενός οράματος ($t=2.092$, $p=0.038$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες ότι ο διευθυντής τους παρακινεί

για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της υποστήριξης του και μέσω της παροχής ενός οράματος.

Πίνακας 16. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση από το διευθυντή ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	MT	TA	MT	TA		
Όραμα	3.9	0.6	3.6	0.9	2.092	0.038
Υποστήριξη	4.1	0.6	3.6	0.9	2.861	0.005
Διαχείριση προγράμματος μάθησης	3.8	0.7	3.5	1.0	1.439	0.152

5.5. Συσχέτιση παρακίνηση του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και επίπεδο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στην τελευταία ενότητα παρουσιάζονται τα ευρήματα της ανάλυσης αναφορικά με τη συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου παρακίνησης του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση (Πίνακας 17) παρατηρήθηκε ότι η παροχή ενός οράματος από το διευθυντή σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αναζήτησης ανατροφοδότησης ($r=0.153$, $p=0.046$) και μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος ($r=0.175$, $p=0.023$). Επιπρόσθετα, η υποστήριξη του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αναζήτησης ανατροφοδότησης ($r=0.174$, $p=0.023$). Τέλος, οι ενέργειες του διευθυντή που αφορούν τη διαχείριση προγράμματος μάθησης σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος ($r=0.185$, $p=0.016$) και μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους για βελτίωση της σχολικής λειτουργίας ($r=0.169$, $p=0.027$).

Πίνακας 17. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ του επιπέδου παρακίνησης του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

		Όραμα	Υποστήριξη	Διαχείριση προγράμματος μάθησης
Ενημέρωση	r	.060	.020	.015
	p	.441	.794	.849
	N	170	170	170
Πειραματισμός	r	.122	.121	.128
	p	.113	.115	.097
	N	170	170	170
Αναζήτηση ανατροφοδότησης	r	.153*	.174*	.130
	p	.046	.023	.091
	N	170	170	170
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	r	.175*	.131	.185*
	p	.023	.090	.016
	N	170	170	170
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας	r	.133	.143	.169*
	p	.085	.063	.027
	N	170	170	170

**. Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο $\alpha=0.01$

*. Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο $\alpha=0.05$

Τέλος, στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από τις μεμονωμένες ερωτήσεις που αφορούν την παρακίνηση από το διευθυντή για

επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση προέκυψε πως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους ($r=0.192$, $p=0.012$), με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων ($r=0.245$, $p=0.001$) και με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους ($r=0.182$, $p=0.018$). Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής επικοινωνεί/μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους ($r=0.177$, $p=0.022$).

Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε πως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους ($r=0.183$, $p=0.017$) και με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων ($r=0.280$, $p=0.000$). Τέλος, προέκυψε πως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής εκφράζει την επιθυμία του να μοιραστεί προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα με τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους ($r=0.159$, $p=0.038$).

Πίνακας 18. Αποτελέσματα συσχέτισης μεταξύ μεμονωμένων ερωτήσεων του επιπέδου παρακίνησης του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

		Πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρείτε τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά σας;	Πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρείτε τη συμμετοχή σας ή / και την παρακολούθη ση επιστημονικό ν εκδηλώσεων	Πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρείτε τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά σας;	Επισκέπτ εστε εκπαιδευ τικές ιστοσελίδ ες στο διαδίκτυο ;	Προσαρμό ζεται τις μεθόδους διδασκαλία ς σας με βάση τις ανάγκες των μαθητών σας;
1. Θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	r	.192	.245	.182	.083	.085
	p	.012	.001	.018	.280	.271
	N	170	170	170	170	170
2.	r	.101	.150	.177	.002	-.007
Επικοινωνεί/μεταδίδει στοιχεία στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους;	p	.189	.051	.021	.976	.931
	N	170	170	170	170	170
3. Έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς;	r	.183	.280	.143	.034	.007
	p	.017	.000	.062	.658	.929
	N	170	170	170	170	170
4. Παρέχει χρήσιμη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης;	r	.061	.081	.075	-.044	.098
	p	.431	.295	.329	.569	.204
	N	170	170	170	170	170

5. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ατομικούς επαγγελματικούς στόχους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου;	r	.074	.115	.103	-.031	.100
	p	.338	.137	.183	.683	.194
	N	170	170	170	170	170
6. Παρέχει πόρους (χρόνο, χρήμα και ευκαιρίες κατάρτισης) για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών;	r	.049	.070	.049	.040	.099
	p	.530	.364	.524	.603	.200
	N	170	170	170	170	170
7. Διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσα από την ενθάρρυνση της μεταξύ τους συνεργασίας στο σχολείο;	r	-.015	.040	.084	.024	.131
	p	.851	.605	.277	.753	.088
	N	170	170	170	170	170
8. Δείχνει να αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη;	r	.056	.094	.125	.082	.132
	p	.471	.220	.103	.285	.085
	N	170	170	170	170	170
9. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί ως προς	r	.053	.008	.137	-.055	.076
	p	.495	.920	.074	.477	.324
	N	170	170	170	170	170
	r	.017	-.004	.087	-.043	.054

10. Συμβάλλει στη δημιουργία ενός ανοικτού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο για την επικοινωνία και συνεργασία	p	.828	.961	.258	.575	.488
	N	170	170	170	170	170
11. Τονίζει τα οφέλη της επαγγελματικής μάθησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας;	r	.084	.046	.132	-.069	.002
	p	.275	.551	.086	.370	.983
	N	170	170	170	170	170
12. Εκφράζει την επιθυμία του να μοιραστεί προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα με τους εκπαιδευτικούς;	r	.001	.028	.159	-.068	.016
	p	.990	.717	.038	.376	.840
	N	170	170	170	170	170
13. Επικεντρώνεται σε σύγχρονες ιδέες και μεθόδους στη διδασκαλία;	r	.069	.115	.124	.010	.029
	p	.370	.137	.106	.898	.703
	N	170	170	170	170	170

Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση – Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία, μέσω εμπειρικής μελέτης σε δείγμα εκπαιδευτικών του Ν. Μαγνησίας, διερεύνησε τις αντιλήψεις τους για την σημασία που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη στο επάγγελμα τους, τον βαθμό στον οποίο συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και τις αντιλήψεις τους ως προς τον βαθμό στον οποίο ο ηγέτης του σχολείου, ήτοι ο σχολικός διευθυντής, συμβάλλει μέσω της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Τα τελευταία έτη αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο πως η συνεχής επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική, ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, οι οποίες συνεπάγονται νέους ρόλους, δεξιότητες και ευθύνες και συνδέονται με την ενεργό συμμετοχή στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που λαμβάνουν χώρα σε όλο τον κόσμο (Ifanti et al., 2017). Αυτές οι νέες προκλήσεις στο επάγγελμα τους προκύπτουν ως αποτέλεσμα των αυξανόμενων προσδοκιών της κοινωνίας για τον ρόλο που πρέπει να έχουν τα σχολεία μέσα σε αυτή (Evers et al., 2016). Επίσης, γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρο ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών εξαρτάται από τις σχολικές κουλτούρες που υποστηρίζουν τη συνεχή ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση της παραπάνω σύνδεσης, έχει στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον προς τους παράγοντες του σχολείου που επηρεάζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Dipboye, 2018).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγέτης της εκπαιδευτικής μονάδας, καλείται να δημιουργήσει ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Paul, 2015). Η παρακίνηση άλλωστε είναι αυτή που καθορίζει τις προσπάθειες και την επιμονή των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη του στόχου της ενίσχυσης της δικής τους μάθησης και συνεπώς και της ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών (Dipboye, 2018). Η παρούσα διπλωματική εργασία εστίασε ειδικότερα στον ρόλο που διαδραματίζει ο σχολικός διευθυντής στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και μελέτησε επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την σημασία που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη στο επάγγελμα τους και τον βαθμό στον οποίο συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την επαγγελματική

τους μάθηση και ανάπτυξη. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη συζήτηση των αποτελεσμάτων της μελέτης, ανά ερευνητικό ερώτημα, βάσει των απαντήσεων του δείγματος.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης στο επάγγελμά τους

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αξιολογούν ως πολύ σημαντική την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς όλες οι ερωτήσεις της συγκεκριμένης ενότητας συγκέντρωσαν υψηλές μέσες τιμές. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι υποστηρίζουν σθεναρά την συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους, τη συμμετοχή τους σε επιστημονικές εκδηλώσεις για σκοπούς μάθησης και τη μάθηση μέσω διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους.

Τα αποτελέσματα αυτά συμπίπτουν με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό. Για παράδειγμα, οι Ifanti & Fotopoulou, (2010) οι οποίες είχαν διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Πάτρα διαπίστωσαν ότι θεώρησαν πολύ σημαντική την επαγγελματική τους ανάπτυξη και πίστευαν ότι θα πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία. Μεταγενέστερη μελέτη από τις ίδιες ερευνήτριες σε δείγμα ίδιας σύνθεσης, κατέληξε επίσης σε παρόμοια αποτελέσματα, και πρόσθετα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν τη σημασία που έχει η επαγγελματική τους ανάπτυξη, για την προσωπική τους ανάπτυξη, αλλά και για την ποιότητα της μάθησης των μαθητών (Ifanti & Fotopoulou, 2017).

Σε δείγμα Ελληνο-Κύπριων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η Karagiorgi (2012) διαπίστωσε κατά παρόμοιο τρόπο, ότι οι συμμετέχοντες έδωσαν επίσης μεγάλη σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη, τόσο την άτυπη (συζητήσεις με συναδέλφους, ανταλλαγή απόψεων – καλών πρακτικών), όσο και την τυπική (ενδο-σχολική επιμόρφωση, συμμετοχή σε εξωτερικά σεμινάρια, συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα).

Διεθνείς μελέτες, έχουν τονίσει πρόσθετα, την σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη δια βίου μάθηση. Οι Van

der Klink et al., (2017), οι οποίοι μελέτησαν τις αντιλήψεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών από 10 διαφορετικές χώρες, για την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής μάθησης βρήκαν αρχικά, ότι είτε εμπλέκονταν ενεργά σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης, είτε είχαν σχέδια για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη στο μέλλον. Παρά το γεγονός ότι εξέφρασαν ανησυχίες ως προς την υλοποίηση των σχεδίων τους (από την άποψη της έλλειψης χρόνου και πόρων), θεωρούσαν τις οργανωμένες και μη, μαθησιακές δραστηριότητες, όπως οι συζητήσεις με συναδέλφους και η συμμετοχή σε σεμινάρια, πολύ σημαντικές για την μελλοντική επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι Mohan et al., (2017) σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία, διαπίστωσαν, πως ανεξάρτητα των δημογραφικών τους στοιχείων, η πλειοψηφία τους πίστευε πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική ούτως ώστε να μπορέσουν να ενσωματώσουν την διδακτική τους πρακτική στις αλλαγές του κοινωνικού περιβάλλοντος που επηρεάζουν το σχολείο και τη λειτουργία του. Μελέτες σε λοιπές χώρες και ευρεία δείγματα εκπαιδευτικών, έχουν επίσης, διαπιστώσει πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, επειδή επιθυμούν να μάθουν και να γίνουν καλύτεροι σε θέματα της πρακτικής τους όπως η καλύτερη διαχείριση των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες (Peterson-Ahmad et al., 2018), η καλύτερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση της πολύ-πολιτισμικής τάξης (εκπαιδευτικές στρατηγικές και σχέσεις με τους μαθητές) (Doran, 2014) και η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική (Donnelly & Boniface, 2013).

Δραστηριότητες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και βαθμός συμμετοχής

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι πιο συνηθισμένοι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι κατά σειρά σημαντικότητας μέσω της ενημέρωσης, της ανατροφοδότησης και του πειραματισμού, ενώ σε μικρότερο βαθμό αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους. Από την ανάλυση των συσχετίσεων με τις αντιλήψεις της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης προέκυψε επίσης πως οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα της

επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο πιθανό να την αναζητήσουν μέσα από ενέργειες που αφορούν ενημέρωση, πειραματισμό, ανατροφοδότηση και τη συνεργασία με συναδέλφους.

Ως προς τον τομέα της ενημέρωσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πιο συχνά ότι επισκέπτονται εκπαιδευτικές σελίδες στο διαδίκτυο, ότι επιθυμούν να ενημερώνονται για νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και ότι μελετούν θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος για το επάγγελμά τους. Πράγματι, η ενημέρωση γύρω από τις τρέχουσες εκπαιδευτικές εξελίξεις και γενικότερα η προσωπική έρευνα, μπορεί να προσδώσει νέες γνώσεις στους εκπαιδευτικούς και οι περισσότεροι αναζητούν να ενημερώνονται όχι με γενικές πληροφορίες, αλλά με γνώσεις που είναι ειδικές για τον τομέα τους και που έχουν σχέση με τις καθημερινές εργασιακές δραστηριότητες τους (Geijsel et al. 2009; Postholm, 2012). Η προσωπική έρευνα και η αναζήτηση νέων πληροφοριών για τις πτυχές της διδασκαλίας στην τάξη, όπως είχε αναφέρει και ο Day (1999) είναι αποτέλεσμα του προσωπικού ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και της επιθυμίας τους για την ενίσχυση των επαγγελματικών τους γνώσεων και της κατάρτισης τους. Αυτό υποστηρίζει και το εύρημα της συσχέτισης στην παρούσα έρευνα, ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι πιο πιθανό να την αναζητήσουν μέσα από ενέργειες που αφορούν ενημέρωση.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε υψηλά ποσοστά ότι επίσης, δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας και νέες εφαρμογές ΤΠΕ στο μάθημά τους, καθώς και τη χρήση εναλλακτικού διδακτικού υλικού στην τάξη. Αρκετοί προηγούμενοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι ο πειραματισμός και η ανακλαστική πρακτική είναι σημαντικές διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Geijsel et al. 2009; Benson, 2010) και επίσης παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της επαγγελματικής ανάπτυξης (Guskey 2000; Pedder, 2007). Η «αλλαγή» από την άποψη της βελτίωσης των εκπαιδευτικών, μπορεί να επέλθει σύμφωνα με τον Valli, (1997) κυρίως μέσα από τη βελτίωση των προσωπικών γνώσεων και μέσω του επαγγελματικού πειραματισμού, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πειραματιστούν σε διάφορα πλαίσια, όπως να κατανοήσουν νέο περιεχόμενο και να προσπαθήσουν να το εφαρμόσουν στην τάξη, να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας, να

προσδιορίσουν και να εστιάσουν στους μαθησιακούς στόχους, με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους και να επιδιώξουν τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθούν (Drits-Esser & Stark, 2015). Ωστόσο πρέπει να σημειωθεί πως ο πειραματισμός συχνά μπορεί να υπονομευθεί, λόγω της έλλειψης αυτονομίας των εκπαιδευτικών σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Benson, 2010).

Ως προς την διάσταση της ανατροφοδότησης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε υψηλό ποσοστό δήλωσαν ότι προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών τους και ότι σκέφτονται και αναθεωρούν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους. Ο Runhaar (2008) είχε επίσης δείξει πως ο προβληματισμός και ο αναστοχασμός από τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μάθηση μέσα από την πρακτική. Η αναζήτηση ανατροφοδότησης είναι και ένα άμεσο σημείο εκκίνησης για προβληματισμό και αναστοχασμό, διαδικασίες οι οποίες οδηγούν πιθανώς και σε αναθεώρηση των πρακτικών τους στη διδασκαλία. Παράλληλα συμβάλλουν και στην δική τους μάθηση. Η ανατροφοδότηση μπορεί να προέλθει, τόσο από τους συναδέλφους και τον σχολικό διευθυντή, όσο και από τους μαθητές. Οι Pedder & Opfer (2013) μελετώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στην Αγγλία για την επαγγελματική τους μάθηση, διαπίστωσαν πως αυτοί έτειναν να αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στην ανατροφοδότηση που προέρχονταν από τους συναδέλφους ή τους ανωτέρους, και λιγότερο από την προερχόμενη από τους μαθητές.

Σε αρκετά χαμηλότερο βαθμό, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι συζητούν με - ή ζητούν καθοδήγηση από τους συναδέλφους τους σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα ή θέματα που αφορούν την βελτίωση του σχολείου. Ενώ η μάθηση και η ανάπτυξη είναι αναμφίβολα σημαντικά αποτελέσματα της εργασίας σε συνεργατικά πλαίσια (Grangeat & Gray, 2007), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να επιζητούν σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους ή ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους δεν έχει αναπτυχθεί σε σημαντικό βαθμό, ούτως ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιδεικνύουν περισσότερο ένα ατομικιστικό πρότυπο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο έχει επίσης βρεθεί σε προηγούμενες

μελέτες, όπως αυτή των Opfer και Pedder (2011) που έγινε σε εκπαιδευτικούς στην Αγγλία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η μάθηση των εκπαιδευτικών σε ένα τέτοιο πλαίσιο είναι μια λιγότερο δυναμική διαδικασία από αυτή που θα έπρεπε να είναι και απομακρύνεται από το πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης που θεωρεί τη μάθηση, δυναμική, εξελισσόμενη και συνεχή σε πολλαπλά πλαίσια, όπως η τάξη, το μάθημα, το σχολείο ευρύτερα, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η συμμετοχή σε δίκτυα μάθησης, κλπ. (Day, 1999; Opfer & Pedder, 2011).

Αρκετοί ερευνητές έχουν επίσης τονίσει σε θεωρητικό επίπεδο πως η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την ανάληψη συνεργατικών εκπαιδευτικών προσεγγίσεων (Bolam et al. 2005) και την θέσπιση ολόκληρου του σχολείου ως μια κοινότητα επαγγελματικής μάθησης, με κοινές αξίες και όραμα, κοινή και υποστηρικτική ηγεσία, κανόνες εμπιστοσύνης, σεβασμού, κριτικής έρευνας και συλλογικής μάθησης (Stoll et al. 2006). Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης στοχεύουν στην προώθηση βελτιώσεων στη μάθηση των μαθητών υποστηρίζοντας την αλλαγή μέσω της μάθησης των εκπαιδευτικών, που δεν είναι ατομική και κατακερματισμένη αλλά συνεργατική και ενσωματωμένη στην καθημερινή ρουτίνα τους (Stoll et al., 2007).

Μελέτες δείχνουν πως σε άλλες χώρες, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αρκετά πιο σημαντική την συνεργασία για σκοπούς μάθησης και ατομικής ανάπτυξης. Οι Evers et al., (2018) στην έρευνα τους, η οποία έγινε σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία διαπίστωσαν ότι αυτοί αναζητούσαν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, επίσης πρωτίστως μέσω της ενημέρωσης, αλλά και μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους για τη βελτίωση του σχολείου και δευτερευόντως μέσω του πειραματισμού και της ανατροφοδότησης και του αναστοχασμού. Οι ίδιοι ερευνητές σε προγενέστερη τους μελέτη, στην οποία εξέτασαν τους οργανωτικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη, είχαν διαπιστώσει ότι η κοινωνική υποστήριξη από τον άμεσο επόπτη και η κοινωνική υποστήριξη από τους συναδέλφους ήταν πολύ σημαντικοί παράγοντες (Evers et al., 2016).

Σε μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία, ο Peder (2007) διαπίστωσε πως ένα μεγάλο μέρος τους πειραματίζεται με την πρακτική τους, ως μια συνειδητή στρατηγική για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη. Επιπρόσθετα, άλλες πρακτικές που αναφέρθηκαν συχνά

ήταν ο αναστοχασμός και η αναθεώρηση των πρακτικών τους στην τάξη βάσει των αξιολογήσεων των συναδέλφων ή των διευθυντών.

Έρευνα από τους Van der Klink et al., (2017), η οποία έγινε σε εκπαιδευτικούς από 10 διαφορετικές χώρες στον κόσμο έδειξε πως πέραν της συμμετοχής τους σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες, οι συμμετέχοντες ανέφεραν επίσης μαθησιακές δραστηριότητες που ενσωματώνονταν στην καθημερινή τους εργασία, όπως οι συναντήσεις, οι συζητήσεις και οι διαβουλεύσεις με συναδέλφους. Καθ' ότι η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ποιοτική, αρκετοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι θεωρούσαν πολύ σημαντικό τον ρόλο τους στην καθοδήγηση των νέων συναδέλφων, ενώ όσοι είχαν λάβει καθοδήγηση από άλλους εκπαιδευτικούς θεώρησαν αυτή τη διαδικασία ως μια πολύ σημαντική επαγγελματική δραστηριότητα ανάπτυξης. Επίσης στην ίδια έρευνα η αναζήτηση ανατροφοδότησης αναφέρθηκε λιγότερο συχνά από τους εκπαιδευτικούς.

Σε κάθε περίπτωση, στην παρούσα έρευνα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί που απέδιδαν μεγαλύτερη σημασία στην επαγγελματική ανάπτυξη έτειναν να την αναζητούν μέσα από την ενημέρωση, τον πειραματισμό και την ανατροφοδότηση. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι στο εκπαιδευτικό επάγγελμα συχνά αναφέρουν και αυξημένα εσωτερικά κίνητρα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο επάγγελμα. Έχουν επίσης αυξημένη ευαισθητοποίηση γύρω από τις αξίες και τους κανόνες σχετικά με τη διδασκαλία (Deketelaere & Kelchtermans, 2006; Driets-Esser & Stark, 2015) και συνεπώς είναι περισσότερο πιθανό να αναζητούν και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με διάφορα μέσα.

Αντιλήψεις για την παρακίνηση από τον διευθυντή προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και οι διαστάσεις της παρακίνησης

Το κεντρικό ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ο σχολικός διευθυντής παρακινεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι διευθυντές μέσω της δημιουργίας ενός οράματος και μέσω της έμπρακτης υποστήριξης που τους παρέχουν, τους παρακινούν προς την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε μεγαλύτερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται ότι ο διευθυντής του σχολείου τους αναγνωρίζει την προσπάθεια τους προς την επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ότι τους παρέχει χρήσιμη βοήθεια για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης, ότι τους επιβραβεύει που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση του σχολείου, ότι διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης μέσα από την ενθάρρυνση της συνεργασίας στο σχολείο, ότι έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς και ότι τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ατομικούς επαγγελματικούς στόχους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου.

Σε συμφωνία με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διεθνείς και εθνικές μελέτες έχουν επίσης αναδείξει τον σημαντικό ρόλο που φέρουν οι σχολικοί διευθυντές στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο Avidon-Ungar (2016) μελετώντας τα κίνητρα των εκπαιδευτικών στον Ισραήλ για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, διαπίστωσαν ότι ενώ κάποιοι παρακινήθηκαν εσωτερικά, άλλοι παρακινήθηκαν από εξωτερικούς παράγοντες, ένας εκ των οποίων ήταν και ο σχολικός διευθυντής και η ενδυνάμωση που παρείχε στους εκπαιδευτικούς. Όπως είχαν δηλώσει και οι Earley & Budd (2004), η επαγγελματική ανάπτυξη δεν συμβαίνει μόνο - πρέπει να διαχειρίζεται, να καθοδηγείται και να υποστηρίζεται και επομένως η σχολική ηγεσία έχει ιδιαίτερο ρόλο στο πλαίσιο αυτό. Σύμφωνα με τον King (2011) η παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί είτε να αποτελέσει μια συναλλαγή, είτε έναν μετασχηματισμό, ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που θα υιοθετήσει ο σχολικός διευθυντής. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να αλλάξουν μέσω εξωγενών ανταμοιβών, ενώ η δεύτερη αφορά την γενικότερη αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αλλαγές στην πρακτική και την ανάπτυξη κοινών αξιών.

Η παρακίνηση από την πλευρά του σχολικού διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, όπως δείχθηκε στα ευρήματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επέρχεται μέσω πολλών οδών, αλλά σύμφωνα με τα λεγόμενα του King (2011) θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μετασχηματισμός. Μια πρώτη οδός, είναι η δημιουργία και προώθηση από τον σχολικό διευθυντή, ενός οράματος για τη μάθηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Afshari et al., (2012), μέσω αυτού του τρόπου οι σχολικοί ηγέτες παρακινούν και εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας ένα όραμα και

στόχους για μια μελλοντική κατάσταση, εμπνέοντας ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν ένα περιβάλλον και μια σχολική κουλτούρα, η οποία θα ευνοεί την επαγγελματική μάθηση. Σύμφωνα με τους Pedder & Orfer (2011), η διάχυση κοινών αξιών και ενός οράματος επαγγελματικής μάθησης μέσω της κοινής και υποστηρικτικής ηγεσίας είναι βασικό συστατικό στοιχείο των σχολείων που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, προωθώντας τη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.

Η δεύτερη οδός της παρακίνησης φαίνεται να είναι η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο για την επαγγελματική ανάπτυξη, από την άποψη της παροχής των απαραίτητων πόρων, της παροχής ευκαιριών μάθησης και της ενθάρρυνσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Οι οργανωτικοί πόροι, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής ηγεσίας ήταν ένας παράγοντας που διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην παροχή υποστήριξης προς την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην μελέτη των Akiba et al., (2015), ενώ στην έρευνα των Gaikhorst et al., (2019) οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι ο σχολικός διευθυντής παρακίνησε την επαγγελματική τους ανάπτυξη, προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας και την δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Παρόμοια, ο Fullan (2005) είχε τονίσει ότι η οργανωτική ικανότητα, δηλαδή η παροχή συνεχούς και έμπρακτης υποστήριξης από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς είναι ένα ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα εργασίας μπορούν να φτάσουν σε υψηλότερα στάδια ανάπτυξης. Η παροχή πόρων, όπως οργανωτικού χρόνου για την επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου και για την συνεργασία τους, εμπίπτει στο πλαίσιο της οργανωτικής ικανότητας και συνεισφέρει στην επαγγελματική μάθηση (Cordingley et al., 2003). Οι Liu, Hallinger & Feng (2016) σε δείγμα εκπαιδευτικών στην Κίνα, διαπίστωσε ότι οι ηγετικές πρακτικές που προωθούν τη συνεργασία, τον αναστοχασμό και τον πειραματισμό, δημιουργούν ένα υποστηρικτικό κλίμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας.

Η τρίτη οδός μέσω της οποίας ο διευθυντής παρακινεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπωςδείχθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η διαχείριση του προγράμματος μάθησης. Σε πρακτικό επίπεδο, ο σχολικός διευθυντής, μέσω του τρόπου άσκησης της ηγεσίας, προωθεί αυτό το όραμα, μέσω της θέσπισης

προτεραιοτήτων για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της αφιέρωσης χρόνου σε συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς για την δημιουργία ατομικών σχεδίων επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης και για την κατανόηση, από πλευράς εκπαιδευτικών, των τρόπων με τους οποίους η επαγγελματική μάθηση μπορεί να βελτιώσει την απόδοση τους και την απόδοση των μαθητών (Badri et al., 2016). Ο σχολικός διευθυντής συμμετέχει επίσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, μοιράζοντας με τους εκπαιδευτικούς, τα δικά του μαθησιακά επιτεύγματα και ενθαρρύνοντας τους, να εφαρμόσουν νέα πράγματα στην τάξη (Badri et al., 2016).

Παρόμοια με την παρούσα έρευνα, οι Hilton et al., (2015) είχαν διαπιστώσει ότι οι σχολικοί διευθυντές ενθαρρύνουν τους δασκάλους να εισάγουν αλλαγές στην διδακτική τους πρακτική τους ή τους παρείχαν ευελιξία σε αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να δοκιμάσουν διαφορετικές προσεγγίσεις στις τάξεις τους. Οι ερευνητές υποστήριξαν επίσης, πως η συμμετοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των ηγετών, δίνουν την ευκαιρία ακρόασης και έκφρασης νέων προοπτικών και στα δύο μέρη, ενισχύοντας την επαγγελματική τους μάθηση.

Επιπρόσθετα υπάρχουν μελέτες, στις οποίες τονίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από το «σύστημα» να προωθήσει την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Έτσι η υποστήριξη από τον σχολικό διευθυντή, δεν φαίνεται να είναι απλώς μια προσδοκία των εκπαιδευτικών, αλλά και συνάμα απαίτηση. Ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρακινούνται επίσης από εσωτερικά κίνητρα και να αναλαμβάνουν έτσι, την πρωτοβουλία για την δική τους μάθηση και ανάπτυξη, υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που αναμένουν ότι η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι περισσότερο ευθύνη των εκπαιδευτικών αρχών, αλλά και των σχολικών διαχειριστών (Karagiorgi, 2012; Gorozidis & Papaioannou, 2014; Loumpas & Dakoroulou, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, αναμένουν ότι οι σχολικοί διευθυντές έχουν σε μεγάλο βαθμό ευθύνη να προωθήσουν την επαγγελματική τους μάθηση. Για παράδειγμα ο Chatzipanagiotou (2015) σε έρευνα με δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν μεταξύ άλλων, ότι η παρακίνηση για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα κατάρτισης, θα πρέπει να είναι μία από τις πρώτες προτεραιότητες για τους σχολικούς διευθυντές.

Αντιλήψεις για τη συσχέτιση της παρακίνησης του διευθυντή με την επαγγελματική ανάπτυξη

Στη συνέχεια της μελέτης αναλύθηκε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου παρακίνησης του διευθυντή για επαγγελματική ανάπτυξη και του επιπέδου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση σε αυτό το τμήμα της μελέτης έδειξε αρχικά, πως η δημιουργία και παροχή ενός οράματος για την επαγγελματική ανάπτυξη, από τον διευθυντή, σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αναζήτησης ανατροφοδότησης και μέσω της συνεργασίας με συναδέλφους για τη βελτίωση του μαθήματος. Επίσης ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους, με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων και με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε πως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής επικοινωνεί/μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η διαμόρφωση ενός οράματος από τον διευθυντή στο σχολείο για την επαγγελματική ανάπτυξη τους, είναι ένας παράγοντας που έχει σημαντική επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την σημασία και σημαντικότητα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Hallinger (2011), οι ηγέτες οι οποίοι που είναι επικεντρωμένοι στην μάθηση και προωθούν την μάθηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους, καλλιεργούν ένα κοινό όραμα για την μάθηση στο εσωτερικό του σχολείου, το οποίο αφορά, όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ο Evans, (1998, 1999) είχε τονίσει επίσης, πως η ηγεσία για την επαγγελματική ανάπτυξη απαιτεί ευελιξία, όραμα, επινοητικότητα και, πάνω απ' όλα, συνειδητοποίηση της σημασίας της αλληλεπίδρασης και της εκμάθησης των εκπαιδευτικών ως ατόμων. Όταν οι σχολικοί ηγέτες διατυπώνουν ένα τέτοιο όραμα, δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες στο σχολείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, παρακινώντας τους εσωτερικά (Liu, Hallinger & Feng, 2016).

Η δημιουργία μιας σχολικής κουλτούρας με επίκεντρο την μάθηση, μέσω της δημιουργίας και της διάδοσης αυτού του οράματος, είναι καθοριστική πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την σημασία της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης (Heck & Hallinger, 2014). Μια τέτοια κουλτούρα είναι σαφώς υποστηρικτική και ενθαρρύνει την συνεργασία και την αυτό-βελτίωση μέσω της παροχής ανατροφοδότησης (Liu, Hallinger & Feng, 2016).

Σε ένα τέτοιο κλίμα, όπως υποστήριξαν οι Thomas et al., (2020) οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης, επειδή πιστεύουν πραγματικά στο όφελος αυτών των δραστηριοτήτων για τους ίδιους και τους μαθητές τους, και όχι επειδή το θεωρούν ως υποχρέωση τους. Αυτό το πρότυπο είναι χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της οποίας βασικά συστατικά είναι η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς, η θέσπιση κοινών στόχων και ενός οράματος, η διανοητική διέγερση, η ανάπτυξη υποστηρικτικής κουλτούρας στο σχολείο και η διαμόρφωση υψηλών προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς (Leithwood et al., 1998). Παρόμοια, με τα όσα διαπιστώθηκαν και στην παρούσα έρευνα, οι ηγέτες με αυτά τα χαρακτηριστικά, μπορούν να ενισχύσουν την υποστήριξη και τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων στο σχολείο (Hulpia et al., 2009). Ομοίως οι Luyten & Bazo (2019) στην έρευνα τους βρήκαν πως αυτά τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας έχουν ουσιαστική επίδραση στην δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στα σχολεία και στην θέσπιση των σχολείων ως «οργανισμών μάθησης».

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα η υποστήριξη του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αναζήτησης ανατροφοδότησης. Αυτό σημαίνει πως όταν ο σχολικός διευθυντής δημιουργεί ένα υποστηρικτικό κλίμα, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς, τους απαραίτητους πόρους, διευκολύνοντας τις ευκαιρίες μάθησης μέσω της συνεργασίας τους, αναγνωρίζοντας τις προσπάθειες τους και επιβραβεύοντας τους, τότε είναι πιο πιθανό οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν και να αναστοχαστούν, να αναθεωρήσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους και να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Τέλος, προέκυψε πως ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεχή εκπαίδευση και

κατάρτιση στο επάγγελμά τους και με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συμμετοχή τους ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων.

Μια μελέτη που έγινε από τους Chang et al., (2017) και στην οποία διερευνήθηκε ποιες διαστάσεις της σχολικής ηγεσίας επιδρούν περισσότερο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κίνα, διαπίστωσε, παρόμοια με την παρούσα έρευνα, πως η οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο, ήταν καθοριστικός παράγοντας της προθυμίας των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, αλλά και των θετικών στάσεων που διαμόρφωσαν για τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δράσεις. Στη μελέτη των Luyten & Bazo (2019) που αναφέρθηκε νωρίτερα, οι προσδοκίες απόδοσης που είχαν οι σχολικοί διευθυντές από τους εκπαιδευτικούς, ήταν χαρακτηριστικές των σχολείων ως επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Σύμφωνα με τον Karacabey (2021) οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την υποστήριξη των διαχειριστών του σχολείου, ώστε να αναπτυχθούν προσωπικά στο επάγγελμα τους. Ο βαθμός της αξίας που οι διαχειριστές του σχολείου δίνουν στην επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος από τον διευθυντή του σχολείου, δίνει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναζητήσουν μεθόδους βελτίωσης της πρακτικής τους και συνεπώς συμβάλλει στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Heck & Hallinger, 2014).

Δημογραφικά στοιχεία

- Επαγγελματική ανάπτυξη

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη με το φύλο, την ηλικία και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, αλλά όχι με την προϋπηρεσία. Ειδικότερα, σε σχέση με το φύλο, βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναζητούν πιο συχνά την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της ενημέρωσης, του πειραματισμού και της συνεργασίας με τους συναδέλφους, σε σύγκριση με τους άνδρες. Προηγούμενες

μελέτες έχουν δείξει ότι οι γυναίκες σε γενικές γραμμές, αναφέρουν μεγαλύτερες ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τους άνδρες (Badri et al., 2016) και ότι επιδεικνύουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιθυμία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης σε σύγκριση με τους άνδρες (Kiriatzakou, 2018).

Τα παραπάνω ευρήματα θα μπορούσαν να δικαιολογηθούν από το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι «γυναικοκρατούμενο», και αυτή είναι μια τάση, που παρατηρείται όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και μια πραγματικότητα που εντοπίζεται γενικότερα στον Δυτικό κόσμο (Marusic & Οικονόμου, 2013). Ανεξάρτητα από τις κοινωνικές επιρροές και προσδοκίες για τις γυναίκες, έχειδειχθεί επίσης πως αυτές εισέρχονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρακινούμενες κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες, όπως το προσωπικό ενδιαφέρον και τα αλτρουιστικά κίνητρα, όπως η αγάπη και η επιθυμία να δουλέψουν με παιδιά (Heinz, 2015). Ως εκ τούτου, η αγάπη και το προσωπικό ενδιαφέρον για το επάγγελμα είναι πιθανό ότι καθοδηγούν και το ενδιαφέρον τους για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Παρ' όλα αυτά, στην έρευνα TALIS του 2018, η οποία έγινε σε δείγμα εκπαιδευτικών από τις χώρες του ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), δεν βρέθηκε διαφορά στην συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με βάση το φύλο, αλλά και ούτε με βάση άλλα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ηλικία και η εκπαιδευτική εμπειρία (OECD, 2018). Ενώ στην παρούσα έρευνα, η προϋπηρεσία δεν συσχετίστηκε με τις αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη, σε αντίθεση με την έρευνα του OECD (2018) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 55 ετών αναζητούν πιο σπάνια την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της ενημέρωσης, του πειραματισμού και της αναζήτησης ανατροφοδότησης, συγκριτικά με αυτούς σε όλες τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Παρόμοια ωστόσο, η μελέτη των Badri et al., (2016), έδειξε ότι με την αύξηση της ηλικίας, οι ανάγκες για συμμετοχή σε δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης μειώθηκαν. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί άνω των 55 ετών βρίσκονται κοντά σε ηλικία συνταξιοδότησης και ενδεχομένως θεωρούν τη συμμετοχή τους σε τέτοιες δραστηριότητες μη ουσιαστική, μιας και βρίσκονται στο τέλος της καριέρας τους.

Εκτός των εκπαιδευτικών στις μεγαλύτερες ηλικίες, σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι προηγούμενες μελέτες στον τομέα, έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί στα πρώτα έτη της άσκησης του επαγγέλματος τους, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας, επιδιώκουν περισσότερο την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη λόγω απουσίας εμπειρίας (Thomas et al., 2020). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν περισσότερη ανάγκη να συζητήσουν με τους συναδέλφους τους θέματα που σχετίζονται με την εργασία τους και να λάβουν υποστήριξη και ανατροφοδότηση από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους για τις διδακτικές τους πρακτικές, σε σύγκριση με αυτούς τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγαλύτερη εμπειρία και έτη προϋπηρεσίας (Anhorn, 2008). Επίσης στα πρώτα έτη της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται σημαντικά. βιώνουν εντατική επαγγελματική ανάπτυξη και η επαγγελματική τους ταυτότητα αναπτύσσεται ραγδαία (Flores & Day, 2006).

- Παρακίνηση

Αναφορικά με τις συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό στον οποίο ο σχολικός διευθυντής τους, τους παρακινεί προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη και των δημογραφικών τους στοιχείων, η μελέτη εντόπισε συσχετίσεις με το φύλο, αλλά όχι με την ηλικία και την προϋπηρεσία. Αναλυτικότερα ως προς το φύλο, βρέθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες, ότι ο διευθυντής τους, τους παρακινεί προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της υποστήριξης του και μέσω της παροχής ενός οράματος.

Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με αυτά της μελέτης των Badri et al., (2016) στην οποία διαπιστώθηκε πως οι άνδρες ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ως εμπόδιο στην συμμετοχή τους σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης την έλλειψη υποστήριξης από τον διευθυντή του σχολείου τους. Ωστόσο οι περισσότερες ποσοτικές μελέτες που έχουν εξετάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση του διευθυντή στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, δεν έχουν μελετήσει συσχετίσεις με δημογραφικά στοιχεία (Liu, Hallinger & Feng, 2016; Kim & Lee, 2019; Vanblaere & Devos, 2016).

Συνοψίζοντας, η παρούσα διπλωματική εργασία, μέσω της εμπειρικής μελέτης σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μαγνησίας έδειξε αρχικά ότι αυτοί αποδίδουν μεγάλη σημασία σε σχετικές δραστηριότητες όπως η συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους, η συμμετοχή τους σε επιστημονικές εκδηλώσεις για σκοπούς μάθησης και η μάθηση μέσω διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν επίσης την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσω της ενημέρωσης, της αναζήτησης ανατροφοδότησης, του αναστοχασμού και του πειραματισμού, και σε μικρότερο βαθμό μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους.

Ως προς το κεντρικό ζήτημα, δηλαδή τον ρόλο του διευθυντή στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη, συνολικά, η παρούσα εργασία δείχνει ότι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή, έτσι όπως τον αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είναι πολύ σημαντικός. Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς τον σκοπό αυτό, επιτυγχάνεται από τον διευθυντή του σχολείου μέσω της δημιουργίας και επικοινωνίας ενός οράματος στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική ανάπτυξη στο σχολείο που προωθεί μια κουλτούρα μάθησης, μέσω της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο και μέσω της θέσπισης υψηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές οι συνθήκες, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να επιζητούν την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, μέσω της ενημέρωσης, του πειραματισμού και της αναζήτησης ανατροφοδότησης, αλλά λιγότερο μέσω της συνεργασίας με τους συναδέλφους για τη βελτίωση του μαθήματος. Είναι επίσης συνθήκες που καθοδηγούν την σημασία και σημαντικότητα που δίδουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται κυρίως πως ο σχολικός διευθυντής αναγνωρίζει την προσπάθεια τους προς την επιδίωξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ότι τους παρέχει χρήσιμη βοήθεια για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης, ότι τους επιβραβεύει που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση του σχολείου, ότι διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης μέσα από την ενθάρρυνση της συνεργασίας στο σχολείο, ότι έχει υψηλές προσδοκίες από αυτούς και ότι τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν ατομικούς επαγγελματικούς στόχους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου.

Η διαμόρφωση ενός οράματος που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη, φαίνεται να έχει μεγάλη επιρροή στην σημασία που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο συσχετίστηκε θετικά με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά τους, με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν τη συμμετοχή τους ή την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων και με το πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά τους. Τέλος η υποστήριξη του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη συσχετίστηκε με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της αναζήτησης ανατροφοδότησης που οδηγεί στην αυτό-βελτίωση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας θα μπορούσαν να γενικευθούν στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος, ωστόσο υπάρχουν περιορισμοί. Ειδικότερα, αυτοί αφορούν στο γεγονός ότι το δείγμα είναι γεωγραφικά συγκεντρωμένο σε μια περιοχή της Ελλάδας και στο γεγονός ότι η έρευνα διεξήχθη ηλεκτρονικά, οπότε δεν είναι γνωστός ο βαθμός στο οποίο αυτό είναι τυχαίο. Μελλοντικές έρευνες καλούνται να αναπαραγάγουν την παρούσα έρευνα, παίρνοντας αντιπροσωπευτικά δείγματα από το σύνολο της ελληνικής επικράτειας.

Βιβλιογραφία

Ελληνικές πηγές

Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 156-160.

Αργυρίου Α. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού: Μεθοδολογικό πλαίσιο σχεδιασμού προγράμματος επιμόρφωσης Διευθυντών /τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 61, 13-31

Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 69-81.

Γκάτζουλας, Ν. & Μανούσου, Ε. (2015). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 72-87.

Δημητρόπουλος Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός

Ζιάκα, Β. (2014). Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Αποτελεσματική Λειτουργία μιας Σχολικής Μονάδας. *Ελληνικό Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού & Αναψυχής* τόμος 11 (1), 41–54.

Καλλιάρης Κ., (2020). Συμμετοχή Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Επιμορφωτικά Προγράμματα: Κίνητρα και Εμπόδια. *International Journal of Educational Innovation*, 2 (1), 118 - 129

Κωσταρείδου – Ευκλείδη Α. (1999). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λιγνός, Δ. (2006) Σκέψεις και Διαπιστώσεις για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. *Virtual School*. 3(3), 1-9.

Λιοναράκης Α., & Φραγκάκη Μ. (2016). Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 228-243.

Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37.

Marusic M. & Οικονόμου Α., (2013). Για ποιους λόγους επιλέγουν τις σπουδές και την εργασία τους οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης; Υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών; From encouraging initiative, cooperation and creativity in education to new roles and identities in society“ (No. 179034), Υπουργείο Εκπαίδευσης, Επιστήμης και Τεχνολογικής Ανάπτυξης της Δημοκρατίας της Σερβίας

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 63-81). Αθήνα : Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος , *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπασάββας, Α. (2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις.

Ρουσάκη, Φ., & Κώστας, Α. (2016). Οι κοινότητες Πρακτικής ως Υποστηρικτικό Εργαλείο στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).

Ρούσσου Μ. (2020). Σχολική αποτελεσματικότητα: ο Διευθυντής - ηγέτης.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Σιδηροπούλου–Δημάκου, Δ. (2006). Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση. Στο Nathan, R. & Hill, L. Επαγγελματική Συμβουλευτική: Η συμβουλευτική προσέγγιση της επαγγελματικής επιλογής και σταδιοδρομίας (Δ. Σιδηροπούλου–Δημάκου, μετάφραση-επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Μεταίχμιο (σελ. 11-30)

Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).

Σύβακα Α., Γκινούδη Α. (2014). Ο ρόλος του Διευθυντή σχολικής μονάδας στις διασχολικές συνεργασίες – μέσα από μελέτη περίπτωσης. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 2, 153-162

Τιβικέλη, Α., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2015). *Στόχοι επίτευξης για τη διδασκαλία και πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών: Η σχέση τους με την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών* (No. IKEEART-2018-242, pp. 148-174). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Υφαντή, Α. (2014). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολιτικές και Πρακτικές στην Ελλάδα. Αθήνα : Διάδραση.

Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική Ανάπτυξη, Επαγγελματική Ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η Περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χάδου, Ν. Ν. Α. (2017). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, 1*, 163-172.

Χαρίσης, Α. (2016). Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(6B).

Ξενόγλωσσες πηγές

Aamodt, M.G. (2007). *Industrial and organizational psychology: An applied approach*. US:Thomson & Wadsworth

Abrami, P. C., Poulsen, C., & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216.

Adey P (2004) The professional development of teachers: practice and theory. Kluwer, Dordrecht

Afshari, M., Bakar, K. A., Luan, W. S., & Siraj, S. (2012). Factors affecting the transformational leadership role of principals in implementing ICT in schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 164-176.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179 –211.

Akiba, M., Wang, Z. E., & Liang, G. (2015). Organizational resources for professional development: A statewide longitudinal survey of middle school mathematics teachers. *Journal of School Leadership*, 25(March), 252–285.

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 143–175

Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 4-16.

Anhorn, R (2008) The profession that eats its young. *Delta Kappa Gamma Bulletin* 74(3): 15–26.

Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653–669.

Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). *Perception of Teachers' Professional Development Needs, Impacts, and Barriers*. *SAGE Open*, 6(3)

Badri, M., Alnuaimi, A., Mohaidat, J., Yang, G., & Al Rashedi, A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, 6(3), 2158244016662901.

Baecher, L., & Chung, S. (2019). *Transformative professional development for in-service teachers through international service learning*. *Teacher Development*, 1–19.

Bainbridge, S. M. (1995). Participatory Management within a Theory of the Firm. *J. Corp. l.*, 21, 657–668.

Balyer, A. (2012). Transformational Leadership Behaviors of School Principals: A Qualitative Research Based on Teachers' Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581–591

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Worth Publishers, New York, NY.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 1645–1659.

Beckmann, J., & Heckhausen, H. (2018). Motivation as a Function of Expectancy and Incentive. *Motivation and Action*, 163–220.

- Beddoe, L. (2015). Professional Development. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 89–94.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Benson, P. (2010). Teacher education and teacher autonomy: Creating spaces for experimentation in secondary school English language teaching. *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bentley, M. (2003). Critical consciousness through a critical constructivist pedagogy, paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Studies Association*, Mexico
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*.
- Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2020). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 1741143220913552.
- Bloom, M., & Colbert, A. E. (2011). An integration and extension of intrinsic motivation theories: the role of core affect. In *Research in personnel and human resources management*. Emerald Group Publishing Limited.
- Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, and M. Wallace. 2005 Creating and sustaining effective professional learning communities (DfES Research Report RR637. University of Bristol).
- Boström, E., & Palm, T. (2020). Expectancy-value theory as an explanatory theory for the effect of professional development programmes in formative assessment on teacher practice. *Teacher Development*, 24(4), 539-558.
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(01), 131-147.

- Brinia, V., Zimianiti, L., & Panagiotopoulos, K. (2014). The role of the principal's emotional intelligence in primary education leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 28-44.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241–252.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York, NY: SpringerVerlag.
- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2011). In search of transformational leadership: A (Meta) analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2012-2015.
- Caulton, J. R. (2012). The development and use of the theory of ERG: A literature review. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 2-8.
- Chang, D. F., Chen, S. N., & Chou, W. C. (2017). Investigating the Major Effect of Principal's Change Leadership on School Teachers' Professional Development. *IAFOR Journal of Education*, 5(3), 139-154.
- Chatzipanagiotou, P. (2015, July). The effective use of distance learning model in in-service teacher education in Greece. In *7th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain* (pp. 6-8).
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. (2003) 'The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning'. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Crawford B. (2015). Teacher professional development. In Gunstone R. (2015). *Encyclopedia of Science Education*. Springer, Dordrecht

- Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580 –590.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Olafsen, A.H. and Ryan, R.M. (2017), “Self-determination theory in work organizations: the state of a science”, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4 (1), 19-43.
- Deketelaere, A., & Kelchtermans, G. (2006). Collaborative curriculum development: An encounter of different professional knowledge systems. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2, 71-85
- Dhillon, M. (2008). Determinants and Dimensions of Employee Empowerment: Revisiting the Literature. Διαθέσιμο από https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2187420
- Diefendorff, J. M., & Seaton, G. A. (2015). Work motivation. In Wright J. (ed). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition) (pp. 680-686), Elsevier
- Diefendorff, J. M., & Seaton, G. A. (2015). Work motivation. In Wright J. (ed). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Second Edition) (pp. 680-686), Elsevier
- Dimopoulos, K., Dalkavouki, K., & Koulaidis, V. (2015). Job realities of primary school principals in Greece: similarities and variations in a highly centralized system. *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 197-224.

- Dipboye, R. L. (2018). *The emerald review of industrial and organizational psychology*. Emerald Group Publishing.
- Dobre, O. I. (2013). Employee motivation and organizational performance. *Review of applied socio-economic research*, 5(1), 55-68
- Domenech Betoret, F. (2013). Teacher psychological needs, locus of control and engagement.
- Donnelly, D. F., & Boniface, S. (2013). Consuming and creating: Early-adopting science teachers' perceptions and use of a wiki to support professional development. *Computers & Education*, 68, 9-20.
- Doran, P. R. (2014). Professional Development for Teachers of Culturally and Linguistically Diverse Learners: Teachers' Experiences and Perceptions. *Global Education Journal*, 2014(3).
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). New York, NY: Longman.
- Drago-Severson, E. (2012). New Opportunities for Principal Leadership: Shaping School Climates for Enhanced Teacher Development. *Teachers college record*, 114(3), 3-12.
- Drewes, A., Henderson, J., & Mouza, C. (2018). Professional development design considerations in climate change education: teacher enactment and student learning. *International Journal of Science Education*, 40(1), 67-89.
- Drits-Esser, D., & Stark, L. A. (2015). The Impact of Collaborative Curriculum Design on Teacher Professional Learning. *Electronic Journal of Science Education*, 19(8), 1-27.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Earley, P. & Bubb, S. (2004) *Leading and Managing Continual Professional Development*. London: Sage
- Erten, I. H. (Ed.). (2016). *Facilitating In-service Teacher Training for Professional Development*. IGI Global.

- Evans, L. (1998). Teacher morale, job satisfaction and motivation. London: Paul Chapman.
- Evans, L. (1999). Managing to motivate: A guide for school leaders. London: Cassell.
- Evers, A. T., Kreijns, K., & Van der Heijden, B. I. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' professional development at work. *Studies in Continuing Education*, 38(2), 162-178.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development*.
- Eyral, O. & Roth, G. (2010). Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis. *Journal of Education Administration*, 49(3), 256-275.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28 , 514–525
- Fessler, R., & Rice, E. (2010). *Teachers Career Stages and Professional Development. International Encyclopedia of Education*, 582–586.
- Finnigan, K. S. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Leadership and Policy in Schools*, 9(2), 161-189.
- Flores, MA, Day, C (2006) Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education* 22(2): 219–232.
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*.
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L., & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153–169
- Frese, M., & Zapf, D. (1994). Action as the core of work psychology: A German approach. In H. C. Triandis, M. D. Dunnette, & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of*

industrial and organizational psychology (2nd ed., Vol. 4, pp. 271–340). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel psychology*, 40(2), 287-322.

Fullan, M., Cuttress, C. & Kilcher, A. (2005) '8 forces for leaders of change'. *Journal of Staff Development*, 26(5), 54–64.

Gaikhorst, L., März, V., du Pré, R., & Geijssel, F. (2019). Workplace conditions for successful teacher professional development: School principals' beliefs and practices. *European journal of education*, 54(4), 605-620.

Geijssel, F. P., Slegers, P. J., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The elementary school journal*, 109(4), 406-427.

Geldenhuys, J. L., & Oosthuizen, L. C. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and teacher education*, 51, 203-212.

George E., Ka Z. (2018) An Overview of Employee Empowerment. In: *Psychological Empowerment and Job Satisfaction in the Banking Sector*. Palgrave Pivot, Cham.

Giroux, H. A. (1997) *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture and schooling* (Boulder, CO, Westview Press)

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*, Bantam Books.

Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and teacher education*, 68, 99-113.

Gorozidis, G., & Papaioannou, A. G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and teacher education*, 39, 1-11.

- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501.
- Gravani, M. N., & John, P. D. (2005). 'Them and us': Teachers' and tutors' experiences of a 'new' professional development course in Greece. *Compare*, 35(3), 303-319.
- Gumus, S. (2013). The effects of teacher-and school-level factors on teachers participation in professional development activities: The role of principal leadership. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(4), 371-380.
- Gunstone R. (eds) (2016). *Encyclopedia of Science Education*. Springer, Dordrecht.
- Guskey, T.R. 2000. Evaluating professional development. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). Work redesign. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819.
- Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). *Exploring the relationship between goal orientations for teaching of tertiary teachers and their teaching approaches in China. Asia Pacific Education Review*, 16(4), 537–547.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.
- Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258-297.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York, NY: Wiley

- Hewson PW (2007) Teacher professional development in science. In: Abell SK, Lederman NG (eds) *Handbook of research on science education*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, pp 1105–1150
- Hilton, A., Hilton, G., Dole, S., & Goos, M. (2015). School leaders as participants in teachers' professional development: The impact on teachers' and school leaders' professional growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 8.
- Hofstede, G. (1984). The cultural relativity of the quality of life concept. *Academy of Management Review*, 9 (3); pp. 389–398.
- Hulpia, H, Devos, G, Rosseel, Y (2009) The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement* 20(3): 291–317.
- Hussein, J. W. (2007). Developing teacher educators: a technocratic rationality versus critical practical inquiry—the Ethiopian experience. *Journal of In-Service Education*, 33(2), 209–235.
- Ibietan, J. (2010). Theories of personnel motivation in organisations. *Multidisciplinary Journal of Research Development*, 15(2), 1-10.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1).
- Ifanti, A. A., Fotopoulou, V. S., & Gaziel, H. H. (2017). Comparative perspectives on professionalism and professional development: An exploratory case study of Greek primary school teachers' perceptions. *Research in Comparative and International Education*, 12(4), 486-496.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of

collectivistically oriented Korean students?. *Journal of educational Psychology*, 101(3), 644-665.

Janke, S., Bardach, L., Oczlon, S., & Lüftenegger, M. (2019). Enhancing feasibility when measuring teachers' motivation: A brief scale for teachers' achievement goal orientations. *Teaching and Teacher Education*, 83, 1-11.

Kanfer, F. (1977). The many faces of self-control, or behavior modification changes its focus. In R. B. Stuart (Ed.), *Behavioral self-management: Strategies, techniques and outcomes* (pp. 1– 48). New York, NY: Brunner/Mazel

Kanfer, R., Chen, G., & Pritchard, R. D. (2008). The three C's of work motivation: Content, context, and change. In *Work Motivation* (pp. 30-45). Routledge.

Kanfer, R., Chen, G., & Pritchard, R. D. (Eds.). (2008). *Work motivation: Past, present and future*. Routledge.

Kanfer, R., Frese, M., & Johnson, R. E. (2017). Motivation related to work: A century of progress. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338-355

Kaparou, M., & Bush, T. (2016). Instructional leadership in Greek and English outstanding schools. *International Journal of Educational Management*. 30 (6), 894-912

Karacabey F. (2021). School Principal Support in Teacher Professional Development. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9 (1), 54-75

Karagiorgi, Y. (2012). Development of Greek-Cypriot teachers' professional identities: is there a 'sense' of growth?. *Professional Development in Education*, 38(1), 79-93.

Katsigianni E.A. & Ifanti A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 7(2), 27-42

Katsigianni, E. A., & Ifanti, A. A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 7(2).

- Kaur, B., Cheng, L. P., Wong, L. F., & Seto, C. (2019). *Models of Teacher Professional Development. Fields Institute Communications*, 429–449.
- Kehr H.M., Strasser M., Paulus A. (2018) Motivation and Volition in the Workplace. In: Heckhausen J., Heckhausen H. (eds) *Motivation and Action*. Springer, Cham.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Kershner, R., Pedder, D., & Doddington, C. (2013). Professional learning during a schools–university partnership Master of Education course: teachers’ perspectives of their learning experiences. *Teachers and Teaching*, 19(1), 33-49.
- Kim, B. (Peter), Lee, G., Murrmann, S. K., & George, T. R. (2011). *Motivational Effects of Empowerment on Employees’ Organizational Commitment. Cornell Hospitality Quarterly*, 53(1), 10–19.
- Kim, T., & Lee, Y. (2019). Principal instructional leadership for teacher participation in professional development: evidence from Japan, Singapore, and South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 1-18.
- King, F. (2011). *The role of leadership in developing and sustaining teachers’ professional learning. Management in Education*, 25(4), 149–155.
- King-Hill, S. (2015). Critical analysis of Maslow’s hierarchy of need. *The STeP Journal (Student Teacher Perspectives)*, 2(4), 54-57.
- Kiriatakou, K. (2018). Teachers' Educational Needs and Their Motives for Participation in Lifelong Learning in Greece. *Open Journal for Educational Research*, 2(2), 103-116.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(3), 263-291.
- Kooij, D. T. A. M., & Kanfer, R. (2019). *Lifespan Perspectives on Work Motivation. Work Across the Lifespan*, In Boris B., Cort R., Zacher A. (eds). *Work Across the lifespan (pp.475–493)*, Elsevier

- Kumar, K. M., & Moorthy, R. (2015). An investigation of relationship between psychological empowerment and Job satisfaction. *Journal of Contemporary Research in Management*, 10(1), 1.
- Legault L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation, In Virgil Z. H., Shackelford T. K., (eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (pp. 1-3), NY: Springer.
- Leithwood, K, Leonard, L, Sharratt, L (1998) Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly* 34(2): 243–276.
- Lindsley, D. B. (1957). Psychophysiology and motivation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 5). Lincoln: University of Nebraska Press
- Littman, R. A. (1958). Motives, history and causes. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 6). Lincoln: University of Nebraska Press
- Liu, S., Hallinger, P., & Feng, D. (2016). Supporting the professional learning of teachers in China: Does principal leadership make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 59, 79-91.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance*. Prentice-Hall, Inc.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969–1980. *Psychological bulletin*, 90(1), 125.
- Lofthouse, R. (2019). Coaching in education: a professional development process in formation. *Professional development in education*, 45(1), 33-45.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121-148.
- Loucks-Horsley S, Stiles K, Mundry SE, Love NB, Hewson PW (2010) Designing professional development for teachers of science and mathematics, 3rd edn. Corwin, Thousand Oaks

- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education*. London: Routledge
- Lourmpas, S., & Dakopoulou, A. (2014). Educational leaders and teachers' motivation for engagement in innovative programmes. The case of Greece. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3359-3364.
- Luyten, H., & Bazo, M. (2019). *Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centred teaching practices; Evidence on their interrelations in Mozambican primary education. Studies in Educational Evaluation*, 60, 14–31.
- MacLeod, L. (2020). Shaping Professional Development of Educators: The Role of School Leaders. *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership*, 189-217.
- Madsen, K. B. (1974). *Modern theories of motivation: A comparative metascientific study*. John Wiley & Sons.
- Mahler, D., Großschedl, J., & Harms, U. (2018). Does motivation matter?—The relationship between teachers' self-efficacy and enthusiasm and students' performance. *PloS one*, 13(11), e0207252.
- Martin, C., & Polly, D. (Eds.). (2016). *Handbook of research on teacher education and professional development*. IGI Global.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396
- McClelland, D. C. (1962). Business drive and national achievement. *Harvard Business Review*, 40(4), 99-112.
- McClelland, D. C. (1985). *Human motivation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ?. *Psychological review*, 96(4), 690.

- Meyer, R. D., Dalal, R. S., & Hermida, R. (2010). A review and synthesis of situational strength in the organizational sciences. *Journal of management*, 36(1), 121-140.
- Mishra, A. K., & Spreitzer, G. M. (1998). Explaining how survivors respond to downsizing: The roles of trust, empowerment, justice, and work redesign. *Academy of Management Review*, 23(2), 567–588.
- Mohan, P. P., Lingam, G. I., & Chand, D. D. (2017). A comparative study of rural and urban teachers' perceptions of professional development. *Waikato Journal of Education*, 22(4).
- Moore, B. (2009). Emotional intelligence for school administrators: A priority for school reform?. *American Secondary Education*, 20-28.
- Morgan, C. T., King, R. A., & Robinson, N. M. (1979). Introduction to psychology (6th ed.). New York: McGraw-Hill
- Motowildo, S.J., Borman, W.C. and Schmit, M.J. (1997), “A theory of individual differences in task and contextual performance”, *Human Performance*, Vol. 10 No. 2, pp. 71-83.
- Navy, S. L. (2020). Theory of Human Motivation—Abraham Maslow. In *Science Education in Theory and Practice* (pp. 17-28). Springer, Cham.
- Neal, S. H. (2013). Continuing Professional Development. *Encyclopedia of Forensic Sciences*, 168–170.
- OECD (2018). Chapter 5. Providing opportunities for continuous development. Διαθέσιμο από <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/c2037a8f-en/index.html?itemId=/content/component/c2037a8f-en>
- Parker, S. K., Morgeson, F. P., & Johns, G. (2017). One hundred years of work design research: Looking back and looking forward. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 403-414.
- Pedder, D. (2007). Profiling teachers' professional learning practices and values: differences between and within schools. *The Curriculum Journal*, 18(3), 231-252.

- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2013). Professional learning orientations: patterns of dissonance and alignment between teachers' values and practices. *Research Papers in Education*, 28(5), 539-570.
- Pelletier, L. G., & Rocchi, M. (2016). Teachers' Motivation in the Classroom. *Building Autonomous Learners*, 107-127
- Peterson-Ahmad, M. B., Hovey, K. A., & Peak, P. K. (2018). Pre-Service Teacher Perceptions and Knowledge Regarding Professional Development: Implications for Teacher Preparation Programs. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), n2.
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. psychology press. NY: Psychology Press
- Pittman, T. S., & Zeigler, K. R. (2007). Basic human needs. In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (2nd ed, pp. 473-489). New York, NY: Guilford Press
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual-and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 94(1), 122.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429.
- Price, H. E. (2012). School principal-staff relationship effects on school climate. *Interpersonal Relationships in Education*, pp.103-118.
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1995) Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννώνται από ιστορίες εκπαιδευτικών. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, 139-174.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2002) Coaching, Mentoring and Peer-networking: challenges for the management of teacher professional development in schools, *Journal of In-service Education*, 28, pp. 297-309.

- Rhodes, C. & Beneicke, S. (2003) Professional Development Support for Poorly Performing Teachers: challenges and opportunities for school managers in addressing teacher learning needs, *Journal of In-service Education*, 29, pp. 123-140
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56.
- Richardson, P. W., Karabenick, S. A., & Watt, H. M. (Eds.). (2014). *Teacher motivation: Theory and practice*. Routledge.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior*. Pearson education
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sanghi, S. (2009). Motivation concepts. *Organizational Behaviour, 13th Ed, Dorling Kindersley (India) Pvt. Ltd.*
- Roth, G. (2014). Antecedents and outcomes of teachers' autonomous motivation. *Teacher motivation: Theory and practice*, 36-51.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28
- Runhaar, P. 2008. Promoting Teachers' Professional Development. Doctoral dissertation, University of Twente, the Netherlands.
- Ryan RM and Deci EL (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55(1): 68–78.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470.
- Saitis C., Saiti A. (2018) Dimensions of School Management Leadership. In: *Initiation of Educators into Educational Management Secrets*. Springer, Cham.
- Saitis, C., & Menon, M. E. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and policy in schools*, 3(2), 135-157.

- Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *CEPS journal*, 7(3), 67-85.
- Sennewald C., & Bailie C., (2020). Motivation and morale. In Sennewald C., & Bailie C., (eds). *Effective Security Management*, (pp. 111-121), Elsevier
- Sheldon, K. M., Turban, D. B., Brown, K. G., Barrick, M. R., & Judge, T. A. (2003). Applying self-determination theory to organizational research. In *Research in personnel and human resources management*. Emerald Group Publishing Limited.
- Shepherd-Jones, A. R., & Salisbury-Glennon, J. D. (2018). Perceptions Matter: The Correlation between Teacher Motivation and Principal Leadership Styles. *Journal of Research in Education*, 28(2), 93-131.
- Shkoler, O., & Kimura, T. (2020). How does work motivation impact employees' investment at work and their job engagement? A moderated-moderation perspective through an international lens. *Frontiers in psychology*, 11, 38 -55
- Simpson, J. A., & Weiner, E. S. C. (1998). *The Oxford English dictionary*. Oxford, NY: Clarendon Press and Oxford University Press.
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36, 79–104
- Singh, S. K., & Tiwari, V. (2011). Relationship between motivation and job satisfaction of the white collar employees: A case study. *Management insight*, 7(2), 31-39.
- Smith, P. K. (2010). *Professional Development of Teacher Educators*. *International Encyclopedia of Education*, 681–688.
- Solomon, J., & Tresman, S. (1999). A model for continued professional development: Knowledge, belief and action. *Journal of In-service Education*, 25(2), 307-319.
- Stasinakis P.K., Kampourakis K. (2018) Teaching Evolution in Greece. In: Deniz H., Borgerding L. (eds) *Evolution Education Around the Globe*. Springer, Cham.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). *Motivation and work behavior* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Stoll, L., A. McMahon, and S. Thomas. 2006. Identifying and leading effective professional learning communities. *Journal of School Leadership* 16, no. 5: 611–23.

Stoll, L., J. Robertson, L. Butler-Kisber, S. Sklar, and T. Whittingham. 2007. Beyond borders: Can international networks deepen professional learning community. In *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, ed. L. Stoll and K. Seashore Louis, 63–76. Maidenhead: Open University Press.

Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91.

Talevich, J. R., Read, S. J., Walsh, D. A., Iyer, R., & Chopra, G. (2017). Toward a comprehensive taxonomy of human motives. *PloS one*, 12(2), e0172279.

Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An ‘interpretive’ model of intrinsic activity motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666–681

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers’ job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132.

Thompson, R. F. (1975). *Introduction to physiological psychology*. New York: Harper & Row

Thoonen, E. E., Sleegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational administration quarterly*, 47(3), 496-536.

Tran, H. N., Nguyen, C. D., Nguyen, G. V., Ho, T. N., Bui, Q. T. T., & Hoang, N. H. (2020). Workplace conditions created by principals for their teachers’ professional development in Vietnam. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.

Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64, 95.

- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional development in education*, 43(2), 163-178.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38.
- Varma, C. (2017). Importance of employee motivation & job satisfaction for organizational performance. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 6(2).
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley
- Wahba, M. and Bridwell, L (1976). Maslow reconsidered: A review of research on the need hierarchy theory, *Organizational Behavior and Human Performance*. 15 (2), 212–240
- Weiner, G. (2002) Professional Development, Teacher Education, Action research and Social Justice: a recent initiative in North Sweden, paper presented at the Annual Conference, In-service and Professional Development Association, Birmingham, 1-3 November 2002.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodworth, R. S. (1918). *Dynamic psychology*. New York: Columbia University Press
- Xie, K., Kim, M. K., Cheng, S. L., & Luthy, N. C. (2017). Digital content evaluation as technology professional development. *Educational Technology Research and Development*, 65(4), 1067-1103.
- Zacher, H., & Frese, M. (2018). Action regulation theory: Foundations, current knowledge and future directions.
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παράρτημα Ι

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο της φοίτησης μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μέσα από την παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το πως ο σχολικός ηγέτης μπορεί να συμβάλει μέσω της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Για τον λόγο αυτό, η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι πολύ σημαντική. Η έρευνα είναι ανώνυμη και η συμμετοχή σας είναι εθελοντική.

Με εκτίμηση

Ελένη Κουρεμένου

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Φύλο	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
Ηλικία	<input type="checkbox"/> 24-34 <input type="checkbox"/> 35-44 <input type="checkbox"/> 45-54 <input type="checkbox"/> 55 και άνω
Επίπεδο εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/> Απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης <input type="checkbox"/> Μεταπτυχιακός τίτλος/Διδακτορικός τίτλος
Έτη προϋπηρεσίας	<input type="checkbox"/> 0-10 έτη <input type="checkbox"/> 11-20 έτη <input type="checkbox"/> 21-30 έτη <input type="checkbox"/> 31 και άνω
Φύλο του διευθυντή σας	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1= Καθόλου σημαντική, 2 = λίγο σημαντική, 3 = σχετικά σημαντική, 4 = σημαντική, 5 =πολύ σημαντική

Πόσο σημαντική και απαραίτητη θεωρείτε:					
1. τη συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση στο επάγγελμά σας;	1	2	3	4	5
2. τη συμμετοχή σας ή / και την παρακολούθηση επιστημονικών εκδηλώσεων (π.χ. συνέδρια, διαλέξεις, εργαστήρια);	1	2	3	4	5
3. τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και μέσω της εφαρμογής νέων τεχνολογιών στο επάγγελμά σας;	1	2	3	4	5

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1= Σχεδόν ποτέ, 2= Μερικές φορές, 3 = Αρκετά συχνά, 4= Συχνά

Πόσο συχνά εσείς προσωπικά:				
1. Μελετάτε θέματα γενικότερου ενδιαφέροντος για το επάγγελμά σας, κλπ.;	1	2	3	4
2. Επισκέπτεστε εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο;	1	2	3	4
3. Θέλετε να ενημερώνεστε για νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους;	1	2	3	4
4. Συμμετέχετε σε μονοήμερα εργαστήρια εκπαίδευσης που αφορούν παιδαγωγικά θέματα;	1	2	3	4
5. Συμμετέχετε σε εκπαιδευτικά σεμινάρια/επιμορφώσεις;	1	2	3	4
6. Δοκιμάζετε νέες μεθόδους διδασκαλίας στο μάθημά σας;	1	2	3	4
7. Δοκιμάζετε νέες εφαρμογές ΤΠΕ στο μάθημά σας;	1	2	3	4
8. Δοκιμάζετε τη χρήση εναλλακτικού διδακτικού υλικού στην τάξη;	1	2	3	4

9. Εφαρμόζετε νέες ή εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης των μαθητών σας;	1	2	3	4
10. Ζητάτε ανατροφοδότηση από τους μαθητές και σχόλια για τον τρόπο που διδάσκετε;	1	2	3	4
11. Προβληματίζεστε σχετικά με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ;	1	2	3	4
12. Σκέφτεστε και αναθεωρείτε τα δυνατά και αδύνατα σημεία σας;	1	2	3	4
13. Προσαρμόζεται τις μεθόδους διδασκαλίας σας με βάση τις ανάγκες των μαθητών σας;	1	2	3	4
Αναφορικά με τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους σας, πόσο συχνά εσείς προσωπικά:				
14. Συζητάτε μαζί τους τις διδακτικές προσεγγίσεις που ακολουθείτε στην τάξη;	1	2	3	4
15. Συζητάτε μαζί τους θέματα για ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης;	1	2	3	4
16. Ζητάτε καθοδήγηση από εκείνους, όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα στην διδασκαλία;	1	2	3	4
17. Προετοιμάζετε το μάθημα σας σε συνεργασία με κάποιους από αυτούς;	1	2	3	4
18. Συμφωνείτε μαζί τους σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές;	1	2	3	4
19. Συζητάτε μαζί τους γενικές ιδέες για την εκπαιδευτική βελτίωση και την καινοτομία στο σχολείο σας;	1	2	3	4
20. Συγκροτείτε μαζί τους ομάδες εργασίας ή σχολικές επιτροπές;	1	2	3	4
21. Εκφράζετε τη γνώμη σας σε εκείνους σχετικά με οργανωτικά θέματα του σχολείου στη διεύθυνση του σχολείου;	1	2	3	4

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1= Δεν ισχύει καθόλου, 2 = Δεν ισχύει, 3 = ούτε ισχύει ούτε δεν ισχύει, 4 = Ισχύει, 5 = Ισχύει απόλυτα

Σε ποιο βαθμό, θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας;					
1. Θέτει ένα σαφές όραμα για τη μάθηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο;	1	2	3	4	5
2. Επικοινωνεί/μεταδίδει στους εκπαιδευτικούς το όραμα για τη μάθηση τους;	1	2	3	4	5
3. Έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς;	1	2	3	4	5
4. Παρέχει χρήσιμη βοήθεια στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν προς την κατεύθυνση της μάθησης;	1	2	3	4	5
5. Ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν ατομικούς επαγγελματικούς στόχους σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου;	1	2	3	4	5
6. Παρέχει πόρους (χρόνο, χρήμα και ευκαιρίες κατάρτισης) για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4	5
7. Διευκολύνει τις ευκαιρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, μέσα από την ενθάρρυνση της μεταξύ τους συνεργασίας στο σχολείο;	1	2	3	4	5
8. Δείχνει να αναγνωρίζει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών που επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη;	1	2	3	4	5
9. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη συνεχή επαγγελματική τους μάθηση και τους κάνει να αισθάνονται σημαντικοί ως προς τη συμβολή τους στη βελτίωση του σχολείου;	1	2	3	4	5
10. Συμβάλλει στη δημιουργία ενός ανοικτού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σχολείο για την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών;	1	2	3	4	5
11. Τονίζει τα οφέλη της επαγγελματικής μάθησης για τη βελτίωση της διδασκαλίας;	1	2	3	4	5
12. Εκφράζει την επιθυμία του να μοιραστεί προσωπικά μαθησιακά επιτεύγματα με τους εκπαιδευτικούς;	1	2	3	4	5
13. Επικεντρώνεται σε σύγχρονες ιδέες και μεθόδους στη διδασκαλία;	1	2	3	4	5

Παράρτημα II

Πίνακας Α. Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA που αφορούν τη σύγκριση της σημαντικότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης και των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την επαγγελματική ανάπτυξη ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	Προϋπηρεσία								F	p
	0-10		11-20		21-30		31 και άνω			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Σημαντικότητα επαγγελματικής ανάπτυξης	4.3	0.7	4.4	0.6	4.3	0.7	4.3	0.7	0.275	0.843
Ενημέρωση	3.1	0.5	3.3	0.5	3.2	0.7	3.0	0.5	1.805	0.148
Πειραματισμός	2.9	0.7	3.0	0.6	2.9	0.8	2.8	0.6	0.810	0.490
Αναζήτηση ανατροφοδότησης	3.2	0.5	3.2	0.5	3.1	0.6	2.9	0.5	2.199	0.090
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση μαθήματος	2.6	0.6	2.5	0.6	2.6	0.6	2.7	0.7	0.649	0.584
Συνεργασία με συναδέλφους για βελτίωση σχολικής λειτουργίας	2.6	0.7	2.7	0.7	2.6	0.8	2.8	0.7	0.593	0.621

Πίνακας Β. Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA που αφορούν τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση από το διευθυντή ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών

Ηλικία								F	p
24-34		35-44		45-54		55 και άνω			
MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		

Όραμα	3.7	1.0	3.7	1.0	3.7	0.7	3.8	0.7	0.103	0.958
Υποστήριξη	3.8	0.9	3.6	1.1	3.7	0.7	3.9	0.8	0.957	0.415
Διαχείριση προγράμματος μάθησης	3.6	1.1	3.4	1.1	3.6	0.8	3.8	0.9	1.267	0.287

Πίνακας Γ. Αποτελέσματα κριτηρίου ANOVA που αφορούν τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση από το διευθυντή ως προς την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών

	Προϋπηρεσία								F	p
	0-10		11-20		21-30		31 και άνω			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
Όραμα	3.8	0.8	3.6	0.9	3.8	0.7	3.8	0.8	0.679	0.566
Υποστήριξη	3.7	0.9	3.6	0.9	3.9	0.8	3.9	0.9	0.874	0.456
Διαχείριση προγράμματος μάθησης	3.5	1.0	3.4	1.0	3.8	0.8	3.8	0.9	1.790	0.151

Πίνακας Δ. Αποτελέσματα κριτηρίου t-test που αφορούν τη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την παρακίνηση από το διευθυντή ως προς το φύλο του διευθυντή

	Φύλο				t	p
	Αντρας		Γυναίκα			
	MT	TA	MT	TA		
Όραμα	3.7	0.7	3.8	0.9	-1.008	0.315
Υποστήριξη	3.7	0.9	3.8	0.9	-0.630	0.529

Διαχείριση προγράμματος μάθησης	3.4	0.9	3.7	1.0	-1896	0.060
------------------------------------	-----	-----	-----	-----	-------	-------